

Pernille Hvalsøe Kjær

BYSTANDERTILBLIVELSER

**Et kvalitativt studie af skolebørns
passive deltagelse i mobning**



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Pernille Hvalsøe Kjær

Bystandertilblivelser

Et kvalitativt studie af skolebørns passive deltagelse i mobning

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Pædagogisk Psykologi, Skriftligt speciale 2010

Titel: *Bystandertilblivelser - et kvalitativt studie
af skolebørns passive deltagelse i mobning*

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Skriftligt speciale 2010

Pædagogisk Psykologi

Vejleder: Dorte Marie Søndergaard

Forfatter: *Pernille Hvalsøe Kjær*

© 2010 Forfatteren

1. udgave

Omslag og grafisk design: Knud Holt Nielsen

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

ISBN: 978-87-7430-215-5

Abstract

This thesis is an empirically based study that investigates the constitutional processes of bystander-positions in relation to bullying and harassment in schools.

The starting point of the thesis is an increasing research interest in *bystanders* (Rabøl Hansen 2005; Ahmed 2005; Rigby 1996, 2002, 2008) that has grown concurrently with a change of perspective in the research-field of bullying and harassment. Researchers' focuses have shifted from either individualizing or sociologizing views on bullying to a focus on the contextual and social dynamics of the phenomenon (Eriksson et al. 2002; Salmivalli 2003; Kofoed & Søndergaard (red.) 2009) - making every person at the scene of bullying of research interest. Furthermore, surveys show that the majority of children present in bullying-situations act as bystanders (Pepler & Craig 1995), which makes this a particular position of interest with regard to peer-intervention. Even so, very few understandings and definitions of the concept *bystander* in relation to bullying and harassment can be found, and therefore the main ambition of this thesis is to qualify an understanding of the phenomenon through highlighting the complex social processes through which it is constituted.

Problem statement

How is - what is recognized as¹ a bystander to bullying, harassment and relational aggression² - constituted among children in a 6th grade class?

The theoretical framing is a poststructural research tradition where philosophical underpinnings such as Derrida's deconstruction, Foucault's understanding of discourse and power and Butler's theories of gender and power form the outline for investigations of constitutional processes in lived experiences (Davies & Harré 2000; Davies 2006, 2008; Søndergaard 2008, 2009; Kofoed 2003, 2009). Furthermore, concepts from Critical Psychology are included in order to highlight the way in which the subject *comes to be* through participation in practice (Dreier 1999, 2002; Mørck 2006, 2009). This theoretical foundation serves the purpose of analyzing constitutional processes in bystander-becomings in order to contribute with a qualitative, dynamic and complexity-sensitive understanding of the phenomenon.

¹ The term '*what is recognized as*' serves the purpose of inserting an analytical distance to the phenomenon, which is connected to my ambition of highlighting complexity in processes of '*becomings*'.

² "*behaviours that harm others through damage (or the threat of damage) of relationships or feelings of acceptance, friendship or group inclusion*" (Evaldsson 2007: 321).

The methodical approach is a single-case-study of a 6th grade class with 18 children aged 11-13. The study includes 5 days of participant-observations and 'deep hanging out' followed by qualitative interviews with all the children. This approach serves to capture the lived experiences and dynamics of this particular group of children.

My analysis shows how context specific orientations, discourses and normativities are expressed and how they shape the children's social interactions and views upon social interactions.

Orientations towards *fun*, *learning*, *getting older* and *being allied* seem to run as a current through the shifting positionings and ways of participating displayed by these school-children, thus affecting the ways in which bullying, harassment and relational aggression are perceived and/or recognized. Hence, acts of bullying can either be overlooked or perceived as acceptable, appropriate or personally irrelevant social acts, thereby creating bystander-positions. Furthermore, the analysis shows how the complex interactions of the different constitutional forces form a certain room of possibilities in which a wide range of bystander-positions come to be; ranging from *the entertained*, *the engulfed*, *the careless* and *the curious* to *the follower*, *the powerless*, *the scared* and *the irresponsible*. Also examples of active positions such as *the hopeful*, *the sympathizer* and *the rebel* are included in the analysis in order to contribute to a further understanding of the prospects of bystander-potential for peer-intervention.

It is concluded that a bystander is not one position; it is many, and these positions are the results of multiple constitutional forces interacting. Consequently, with regard to peer-intervention bystanders cannot be understood as a homogenous group. In an intervention-perspective this calls for flexible models of intervention, which includes working with the local, contextual understandings of bullying, harassment and relational aggression.

1. Indledning	s.1
1.1 Problemformulering.....	s.2
1.2 Specialets opbygning.....	s.3
2. State of the art	s.4
2.1 Mobning og anden relationel aggression.....	s.4
2.2 Det, der genkendes som bystandere.....	s.7
2.3 Bystanderforskning.....	s.9
3. Teoretisk analyseramme	s.12
3.1 Metateori – poststrukturalistiske antagelser.....	s.12
3.2 Teoretiske grundbegreber.....	s.15
3.2.1 Tilblivelse.....	s.15
3.2.2 Deltagelse og rettetheder.....	s.16
3.2.3 Positionering og subjektposition.....	s.17
3.2.4 Sociale kategorier.....	s.20
3.2.5 Inklusion, eksklusion og (u)passendehed.....	s.20
3.2.6 Social eksklusionsangst.....	s.21
4. Metodologi og metode	s.23
4.1 Om at undersøge noget, man ikke ved, hvad er	s.23
4.2 Og om at få øje på det.....	s.23
4.3 De empiriske rammer.....	s.25
4.4 Empiriske undersøgelsesmetoder.....	s.27
4.4.1. Deltagerobservation.....	s.27
4.4.2. De kvalitative interviews.....	s.29
4.5 Forskerpositionering og etiske overvejelser.....	s.30
4.5.1 Kategorien lærer.....	s.31
4.5.2. Bystanderen – en (u)mulig position?.....	s.32

5. Analysestrategiske overvejelser	s.35
5.1. Den analytiske proces.....	s.35
5.2. Det analytiske perspektiv.....	s.35
5.3 Destabilisering som overordnet analytisk strategi.....	s.36
5.3.1 At lede efter tilblivelser og brud.....	s.37
5.3.2. At lede efter normativiteter.....	s.37
5. 4 Fra strategier til spørgsmål.....	s.38
6. Analyse	s.40
6.1 Om transskriptioner og interviewcitater.....	s.40
6.2 Del I: Deltagernes rettetheder i 6.Ø	s.41
6.2.1 Sjov.....	s.41
6.2.2 At lære noget.....	s.47
6.2.3 At blive ældre.....	s.53
6.2.4 Alliancerne.....	s.55
6.2.5 Sammenfatning.....	s.64
6.3 Del II: Genkendelse af mobning og relationel aggression	s.65
6.3.1 Ekskurs: Når ordet 'mobning' tages i brug.....	s.65
6.3.2 Underholdning og spænding.....	s.68
6.3.3 Et spørgsmål om køn.....	s.72
6.3.4. Det personligt uvedkommende.....	s.74
6.3.5 Noget man ikke skal blande sig i	s.76
6.3.6 Retfærdighed – en ret færden.....	s.77
6.3.7 Hævn – når retfærdighed eskalerer.....	s.79
6.3.8 Uretfærdighed.....	s.80
6.3.9 Sammenfatning.....	s.82

6.4 Del III: Positioner og deltagelsesmåder	s.83
6.4.1 Den underholdte.....	s.83
6.4.2 Den opslugte.....	s.84
6.4.3 Den ligeglade.....	s.85
6.4.4 Medløberen.....	s.87
6.4.5 Den nysgerrige.....	s.88
6.4.6 Den uansvarlige	s.89
6.4.7 Den magtesløse.....	s.90
6.4.8 Den bange.....	s.91
6.4.9 Lommer af agens.....	s.92
6.4.9.1 Den håbefulde.....	s.92
6.4.9.2 Sympatisøren.....	s.93
6.4.9.3 Rebellen.....	s.94
6.4.10 Sammenfatning.....	s.95
7. Konklusion og perspektivering	s.96
7.1 De konstituerende kræfter.....	s.96
7.2 Teori og metode.....	s.97
7.3 Interventionsperspektiver.....	s.99

8. Litteraturliste

9. Bilagsoversigt

1. Indledning

Hvad er en bystander? Og hvad er mobning? Hvordan kan det være, at nogle vælger at forholde sig passive, når der foregår mobning? Og hvordan kan mobning i det hele taget foregå? Disse spørgsmål er nogle af de indledende nysgerrigheder, der ligger bag dette speciale, som belyser en specifik position³ i relation til mobning: *Bystandere*⁴.

Mobning – stadig et problem

Mobning er et fænomen, der indenfor de sidste 10-15 år er kommet stigende fokus på i Danmark (Exbus 2007: 1). Mobning diskuteres jævnligt i medierne, mange anti-mobbekampagner og -strategier har set dagens lys de sidste ti år, og fra politisk hold er der for nylig blevet stillet lovkrav om udarbejdning af handleplaner mod mobning på de enkelte skoler⁵. Opmærksomheden omkring mobning i de danske skoler tog især fart i forbindelse med WHO's HBSC-undersøgelse⁶ fra 1998, der viste, at skolebørnene i Danmark i langt højere grad oplevede mobning end i Norge og Sverige (Due et al. 1999). Lignende undersøgelser har siden vist, at de forskellige indsatser mod mobning har haft en vis effekt – men tallene er stadig høje. Den seneste *HBSC-undersøgelse* viser fx, at på trods af et fald i mobningen føler i gennemsnit 8 % af de danske børn sig stadig mobbet jævnligt i skolen⁷ (Rasmussen et al. 2007). Nyere tal fra Børnerådets *Mobning 2008-undersøgelse*⁸ viser et lignende resultat⁹, hvilket tyder på, at der ikke er sket et yderligere mærkbart fald de seneste par år. Omvendt synes det lavere niveau at holde. Mobning må derfor konstateres stadig at være et udbredt problem i skolerne. Samtidig er det et alvorligt problem. De nævnte undersøgelser peger nemlig også på, at de alvorlige tryk- og trivselsproblemer, som mobningen afstedkommer, direkte påvirker lærings- og udviklingsmulighederne for den enkelte (Exbus 2007: 2).

³ At tale om bystandere som en position, hænger sammen med mit teoretiske ståsted, som kan betegnes som *poststrukturalistisk* (jf. afsnit 3.1).

⁴ *Bystandere* kaldes ofte i dansk sprogbrug for *tilskuere* eller *medløbere*. En redegørelse for begrebet findes i afsnit 2.3.

⁵ <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Tvaergaende%20omraader/Temaer/Mobning/Mobning/Udd/Folke/2009/Maj/090528%20Folkeskolerne%20skal%20have%20en%20strategi%20mod%20mobning.aspx>. (d. 3/3-2010). Skolerne blev fra politisk hold opfordret til at lave handleplaner i 2004, men handleplanerne er først er gjort lovpligtige i 2009.

⁶ *Health Behavior in School-aged Children* er en helbredsundersøgelse, som gennemføres hvert fjerde år blandt børn og unge i hele verden (www.hbsc.dk).

⁷ Tallet refererer til aktuel mobning dvs. indenfor de sidste to måneder. Ugentlig mobning opleves af ca. 5% (Rasmussen et al. 2007: 67).

⁸ [http://www.brd.dk/files/Brd.dk%20Filbibliotek/PDF%20FILER/PANELRAPPORTER%20OG%20PIXIE%20\(DONE\)/Mobning%202008/Mobning%202008.pdf](http://www.brd.dk/files/Brd.dk%20Filbibliotek/PDF%20FILER/PANELRAPPORTER%20OG%20PIXIE%20(DONE)/Mobning%202008/Mobning%202008.pdf) (d. 2/4-10)

⁹ Undersøgelsen viser, at 9 % mobbes jævnligt og 4 % (dvs. ca. én i hver klasse) mobbes ugentligt.

Mobning som socialt fænomen

Forskningen i mobning har indenfor de seneste år og især i Norden undergået et paradigmeskifte¹⁰. Tendentielt har forskningen i en længere årrække centreret sig omkring henholdsvis overbliksskabende statistikker eller forklaringsmodeller, der har medført enten sociologiserende eller individualiserende fænomenforståelser (Exbus 2007: 4 f.). De senere år har fokus imidlertid hos mange forskere flyttet sig til de sociale og relationelle processer ud fra en ambition om at opnå en mere kompleks forståelse af fænomenet (Eriksson et al. 2002; Salmivalli 2003; Kofoed & Søndergaard (red.) 2009). I takt hermed er blikket flyttet fra de traditionelle positioner, mobber og offer, til alle, der befinder sig i kontekster, hvor mobning optræder. Det har også betydet, at den forskningsmæssige interesse for de såkaldte *bystandere* er opstået.

Specialets formål

Min ambition med dette speciale falder i forlængelse af den ovenfor nævnte bestræbelse på at forstå mobning som et komplekst, socialt og relationelt fænomen. Formålet er at opnå – og bidrage til en forståelse af den mangfoldighed af kræfter, der er på spil, i de kontekster hvor mobning optræder, via en belysning af hvorledes bystanderpositioner bliver til. Heri ligger en forpligtelse på kompleksitetssensivering¹¹ af de gældende forståelser, hvorved jeg søger at tilnærme bystanderbegrebet til konkret levet liv. Det er således mit ønske at bidrage med en nuanceret og kvalitativ forståelse af, hvad bystandere er for et fænomen.

1. 1 Problemformulering:

Hvordan konstitueres det, der genkendes¹² som bystandere til mobning og anden relationel aggression, blandt børn i en. 6. klasse?

¹⁰ Ordet paradigme bruges ikke her i gængs naturvidenskabelig forstand, men med inspiration fra Schott (2009: 6) som et udtryk for generel enighed om grundlæggende antagelser blandt forskerne.

¹¹ Jf. afsnit 4 og 5.

¹² Formuleringen ”*det, der genkendes som*” bruges for at indskyde et en analytisk distance (Kofoed 2009: 109), som åbner op for en analyse af lokale genkendelser og betydninger, hvilket hænger sammen med min bestræbelse på at belyse komplekse tilblivelsesprocesser.

1. 2 Specialets opbygning

Indledningsvist indkredses og afgrænses specialets emneområde i et *State of the Art*-afsnit (afsnit 2). Det indeholder de forståelser af henholdsvis *mobning* og *bystandere*, som specialet bygger på, samt en skitsering af den hidtidige *bystanderforskning*. En analyseramme, der kan betegnes som poststrukturalistisk, præsenteres derefter i afsnit 3. Den inkluderer relevante *metateoretiske pointer* (3.1) samt de *hovedbegreber* (3.2), der vil blive udfoldet i analysen. I afsnit 4 redegøres dels for *metodologiske overvejelser* samt de konkrete *metodiske tilgange*, som jeg har valgt at benytte mig af. *Etiske overvejelser* over min egen positionering i feltet behandles til sidst i dette afsnit. Umiddelbart før analysen præsenteres de *analysestrategier* (afsnit 5), der har systematiseret mit arbejde med empirien. Selve analysen (afsnit 6) indeholder i alt tre dele (6.2, 6.3, 6.4), der hver især styres af et ledende analytisk spørgsmål. Analysens pointer samt en perspektivering heraf med henblik på interventionstænkning samles afslutningsvist i afsnit 7.

2. State of the Art

Mobning er det fænomen, der danner udgangspunkt for min nysgerrighed på *bystandere*. Derfor præsenteres først den forståelse af begrebet *mobning*, som er grundlaget for mine undersøgelser. Derefter præsenterer jeg en arbejdsdefinition af begrebet *bystandere*. Afslutningsvis fremhæves centrale pointer og problematikker i den hidtidige bystanderforskning.

2.1 Mobning og anden relationel aggression

Indledningsvist skal Olweus' pionerarbejde indenfor mobning nævnes, fordi hans forskning siden 1970'erne og op til i dag har haft en afgørende indflydelse (Frånberg 2003: 7; Rigby 1996: 12; Exbus 2007: 5; Rabøl Hansen 2005: 15). Eksempelvis baseres samtlige af de bystanderundersøgelser, som vil blive præsenteret senere i afsnittet, på Olweus' mobbeforståelse. Hans definition af mobning lyder således:

"En person bliver mobbet eller chikaneret, når han eller hun gentagne gange og over en vis tid bliver udsat for negative handlinger fra én eller flere andre personer." (Olweus 2000: 15)

Olweus repræsenterer med sin definition en tænkning, der sætter individets egenskaber i fokus (Frånberg 2003: 7), hvilket, som nævnt i indledningen, i dag udfordres af en del mobbeforskere, der blandt andet på baggrund af sociologisk og socialpsykologisk tænkning fremdrager vægtige argumenter for at sætte analytisk fokus på den sociale gruppe eller konteksten (Eriksson et al. 2002; Salmivalli 2003; Rabøl Hansen 2005; Kofoed & Søndergaard (red.) 2009). Olweus kritiseres blandt andet for at overse den pointe, at individer kan transformeres af de situationer, de befinder sig i (Schott 2009: 235), og hans definition kritiseres for dens egnethed til at indfange mobningens dynamiske kræfter og deres indbyrdes samspil (Rabøl Hansen 2005; Schott 2009). Dette efterlader feltets professionelle med en del spørgsmål - fx hvordan det kan være, at der fortsat kan være mobning i en klasse, når en 'mobber' er fjernet (Schott 2009), og hvorfor det nogle gange er svært at udpege en person som hhv. 'mobber' eller 'offer' (Rabøl Hansen 2005). Og det efterlader mig med et spørgsmål om, hvordan det kan være, at de børn, der er vidner til mobning og overgreb blandt deres jævnaldrende, nogle gange griber ind og andre gange ikke.

Den forståelse af mobning, som jeg derfor vælger at trække på i dette speciale, repræsenterer nyere teoriudvikling på området, som er knyttet til eXbus¹³- et dansk forskningsprojekt under DPU, Aarhus Universitet. Her tilbydes jeg med Schott (2009) en overordnet tænkning af fænomenet, hvor viden og vidensproduktion forstås som ”åben, foranderlig og formbar snarere end fikseret og foranderlig”(Ibid.: 231). En universel og endelig definition er i denne optik hverken ønskelig eller mulig. Schott plæderer i stedet for en 'bottom up' tilgang til afgrænsningsarbejdet, hvilket medfører, at en definition gøres kontekst-afhængig¹⁴. Dette åbner for en inkorporering af de specificiteter, der gør sig gældende i den lokale kontekst, og det tilbyder en mulighed for belysning af de gråzoner, der kan optræde i forbindelse med mobning. Det finder jeg brugbart til at opfylde min bestræbelse på at kvalificere forståelsen af komplekse processer i forbindelse med bystandertilblivelser.

En forsøgsvis afgrænsning af fænomenet mobning, som jeg desuden henter inspiration fra, er formuleret af Søndergaard (2009a). Her indfanges fænomenet mobning med en empirisk baseret videreudvikling af begreberne *abjekt* og *abjektion* (Ibid.: 44-45). Søndergaard fremlægger med henvisning til Judith Butler (1999), hvorledes begrebet *abjekt* henviser til det, der er forstødt og bogstavelig talt andetgjort, og hvordan *abjektion* forklarer det fænomen, at ”.. *det, der ser ud til naturligt at være et fremmedelement, skal forstås som noget, der gøres fremmed gennem udelukkelsen.*” (Søndergaard 2009a: 44).

Hermed forstås mobning som en slags naturliggørelse af en radikal social eksklusionsproces, der rummer produktion af afsky overfor enkeltindivider og en forkastelse, der afskærer adgangen til empati, respekt, forståelse og forhandlinger af deltagerpræmisses (Ibid.). Ved at afgrænse mobningen teoretisk på baggrund af de *effekter*, som fænomenet producerer, åbnes det analytiske blik for de mange måder, hvorpå mobningen kan konstitueres¹⁵. Dette tillader mig at inddrage mange forskellige typer af eksklusionshandlinger i min analyse - eksempelvis også den fysiske

¹³ *Exploring Bullying in Schools*, www.exbus.dk. Her forskes tværfagligt i mobning på grundlag af flere humanistiske og samfundsvidenskabelige discipliner og ud fra dynamiske fokuseringer på de gensidigt konstituerende processer individ og kontekst imellem (exbus 2007: 5).

¹⁴ Schott (2009) tilbyder selv en tentativ definition på mobning, der lyder som følger: ”*Mobning finder sted i formelle institutioner som fx en skole, hvor individer ikke uden videre kan træde ud af gruppen. Den kontinuerlige opbygning af uformelle grupper i kraft af inklusions- og eksklusionsmekanismer skaber mobningens sociale kontekst. Positionelle ændringer truer gruppens orden og afføder frygt og angst, eftersom alle medlemmer af gruppen kan risikere at blive ekskluderet. Mobning forekommer, når grupper reagerer på denne angst ved at projicere truslen mod gruppens indre orden over på bestemte individer, og disse individer systematisk ekskluderes som ‘andet’. Selv om disse processer tilsyneladende gavner gruppen som helhed, berøves de individer, der mobbes, den sociale anerkendelse, de behøver for at kunne opretholde deres menneskelige værdighed. Således kan det at blive mobbet opleves som en slags psykisk tortur.*”(Ibid.:249)

¹⁵ Modsat fx en deskriptorisk definition, som man finder hos Olweus (2000) og til dels Rigby (1996, 2000), som betoner bestemte måder, hvorpå mobningen kommer *til udtryk*, og dermed lukker det analytiske blik for andre.

aggression, som jeg oplevede i den skolekontekst, hvor jeg producerede min empiri, og som udfoldede sig regelmæssigt - typisk som voldelige opgør i pauserne. Voldepisoderne fremstod – både på grund af deres voldsomhed og på grund af deres potentielt ekskluderende karakter, som betydningsfulde i børnenes fortællinger og afgørende for deres oplevelser af et givent mulighedsrum. Ved at trække på en mobbeforståelse, som den ovenfor beskrevne, får jeg således mulighed for en fremanalysering af bystanderpositioner ud fra en bred palet af eksklusionshandlinger, hvilket lader mig bidrage med en kompleks forståelse af bystanderfænomenet.

Relationel aggression

I min empiri optræder der også handlinger, som ikke entydigt kan defineres som mobning eller forsøg herpå. Alligevel fremstår de som afgørende for de sociale positioneringer og deltagelsesmåder, der muliggøres i klassen, og dermed for de konstituerende processer. Derfor har jeg fundet det relevant at medtage dem i besvarelsen af min problemstilling. Der er fx tale om handlinger, som både kan forstås som eksklusionbestræbelser og som noget *andet* – fx morsomheder eller flirt. Det kan også være tilgrænsende fænomener som fx drilleri, vogtning og policing (Frosh et al. 2002) - sociale bevægelser, der, i modsætning til mobning, tjener til på konformerende vis at *inkludere* den enkelte i en social orden indenfor rammerne af social passendehed, men hvor grænsen til *eksklusion* kan synes udvisket. Jeg har derfor valgt at inddrage disse flertydige handlinger i min analyse med henvisning til begrebet ***anden relationel aggression***. Begrebet optræder i Ann-Carita Ewaldssons forskning i skolebørns relationer og identitetsarbejde, og Ewaldsson definerer begrebet efter Crick, Casas & Ku (1999), som ”*behaviours that harm others through damage (or the threat of damage) of relationships or feelings of acceptance, friendship or group inclusion*”(Ewaldsson 2007: 321). Ved at inkludere dette begreb søger jeg således at favne bredden i mit empiriske materiale.

2. 2 Det, der genkendes som bystandere

En *bystander* er, som ordet afslører, et fænomen eller et begreb, der indtil videre har været mest fokus på i den engelsksprogede del af mobbeforskningen. Derfor har jeg valgt at trække på den engelske terminologi.

En definition af *bystandere til mobning* er imidlertid svær at finde. I hovedparten af forskningslitteraturen omtales bystandere selvfølgelig og uden nærmere forklaring (Rigby 1996, 2002, 2008; O'connell et al. 1999; Craig et al. 2000; Cowie & Olafsson 2000), hvilket tyder på, at vi har med et fænomen at gøre, der er bred konsensus om at kunne forstå uden en nærmere definition. Hos Ahmed (2005: 23) finder man fænomenet søgt defineret gennem en *negativ afgrænsning*, formuleret som de personer, der *ikke* er at betragte som henholdsvis mobbere eller ofre. Bystandere er altså i denne forstand *alle de andre*, hvilket er en uklar definition, der stadig lader noget tilbage at ønske.

I Exbus' projektbeskrivelse finder man ligeledes nogle negativt afgrænsede, men dog mere eksplicitte definitioner, som lyder: "*de børn, der ikke deltager direkte, men som bliver en del af erfaringsdannelser og sociale grupperinger, hvori mobning foregår*" (<http://www.exbus.dk>) eller "*den eller de personer, der ikke er direkte involveret i mobbehandlingen, men er til stede, mens den står på*" (Exbus 2007: 6). Der er tale om løst formulerede arbejdsdefinitioner, som jeg ikke desto mindre vælger at støtte mig til i min undersøgelse af fænomenet, da der samlet set tegner sig et billede af et forskningsområde indenfor mobning, som ikke i særlig høj grad er søgt defineret. Blandt andet derfor finder jeg det også relevant at undersøge begrebet som led i en teoretisk bestræbelse på at komplicere, reflektere og nuancere de selvfølgeligheder i forståelsen af bystandere, der hersker i det teoretiske mobbelandskab.

Bystander som et rollebegreb

Et forsøg på en nuancering af bystanderbegrebet finder man hos den finske forsker Christina Salmivalli (2003), der sammen med sine kolleger ved Turku Universitetet studerer mobningens gruppenatur; dens indlejring i den sociale kontekst. Salmivalli søger ud fra systemisk og gruppedynamisk tænkning med egne ord at "*beskrive kompleksiteten af deltagerroller i forbindelse med mobning*" (Ibid.: 33). Hun kategoriserer på empirisk grundlag deltagerrollerne i en mobbesituation på følgende måde:

- *Offer* - angribes systematisk af andre
- *Mobber* - har en aktiv, initiativtagende og ledende rolle i processen
- *Assistent* - deltager ivrigt i den mobning, som andre har begyndt
- *Støtte* – tilbyder positiv feedback til mobberen via latter, bifaldende gestik eller blot ved at træde til som publikum
- *Forsvarer* - optræder tydeligt afstandstagende fra mobningen ved fx at trøste ofret eller aktivt forsøge at få andre til at stoppe mobningen
- *Udenforstående* – trækker sig fra mobbesituationer uden at tage nogens parti

(Ibid.: 34, min oversættelse)

I relation til dette speciale er det særligt rollerne: Assistent, støtte, forsvarer¹⁶ og udenforstående, der er interessante, da de udtrykker forskellige måder at deltage indirekte på i relation til mobning. Denne opdeling af deltagerroller tilbyder en mere finmasket forståelse af mobningens arena end den triadiske mobber-offer-bystander-opdeling, som man finder udtrykt i en del nyere litteratur om mobning (Rigby 1996, 2002, 2008; Rasmussen & Due 2007). På trods heraf benytter Salmivalli sig af en traditionel socialpsykologisk rolle-tænkning, der kan kritiseres for ikke at åbne tilstrækkeligt op for en forståelse af de dynamiske aspekter ved den konkrete deltagelse i en mobbekontekst. Med udgangspunkt i poststrukturalistisk teori og narratologi kritiserer Davies & Harré (2000) således det socialpsykologiske rolle-begreb for at sætte analytisk fokus på statiske, formelle og rituelle aspekter af den sociale virkelighed (Ibid.: 87), hvilket fikserer den sociale virkelighed snarere end at beskrive de bevægelser, forskydninger og forhandlinger, der optræder i det sociale rum. Udgangspunktet for brugen af *rolle-begrebet* i socialpsykologisk sammenhæng er nemlig klassisk dramaturgi, hvilket indebærer, at sociale møder forstås som fastlagte ud fra på forhånd konstruerede forståelser af kontinuerligt fremadskridende handlingsforløb (Ibid.: 95 f.). Derfor tilbydes jeg med Salmivalli ikke en tilstrækkelig kompleks og empirinær forståelse af de ændringspotentialer og konkrete muligheder, der præsenterer sig for den enkelte i en mobbesituation. Jeg vælger derfor i min analyse at bruge begrebet *positionering*, hvilket retter det analytiske blik mod den fælles skabende proces og dennes situerethed (Ibid.: 91). Pointen hermed er at videretænke problematikken, uden at de gældende forståelsestilbud af den grund ugyldiggøres.

¹⁶ Man kan problematisere hvorvidt rollen som 'forsvarer' er at forstå som en bystanderposition, men den er ikke desto mindre interessant i denne sammenhæng på grund af den forskningsmæssige interesse i det såkaldte 'bystanderpotentialer' (jf. afsnit 2.4).

2. 4 Bystanderforskning

Indenfor de sidste 10 år har undersøgelser med fokus på bystandere i relation til mobning set dagens lys. Der er dog tale om forholdsvis få undersøgelser, og som det også er tilfældet med meget af den hidtidige mobbeforskning, er de generelt præget af kvantitative hypoteseafprøvende studier (Rigby & Johnson 2005, 2006; Ahmed 2005; Salmivalli 2003).

Med interessen for bystanderfænomenet sættes der fokus på, at flertallet af aktørerne på mobbescenen hverken er børn, der mobber direkte, eller børn, der rammes direkte af mobningen, men derimod udgøres af tilskuere til udstødelseshandlingen (Rabøl Hansen 2005: 54). Udenlandske mobbeundersøgelser viser, at der er andre elever til stede i 85 % af de tilfælde, hvor mobning forekommer (Pepler & Craig 1995). Dette falder godt i tråd med Børnerådets danske *mobning 2008-undersøgelse*, hvor man ud fra en opdeling i tre kategorier, *mobber*, *offer* og *tilskuere* finder, at der er flest, der indtager *tilskuerrollen*¹⁷.

Bystanderpotential

De statiske undersøgelser høje bystander-tal har ansporet adskillige mobbeforskere til at påpege et særligt ubenyttet *bystanderpotential* i interventionssammenhænge. Rigby (2008) fremhæver, at det som bystandere gør eller ikke gør, når de ser et andet barn blive mobbet, er af yderste vigtighed med henblik på at stoppe og forebygge mobning (Ibid.:77-78). I tråd hermed pointerer O'Connell, Pepler og Craig (1999: 438), at passivitet fra bystandere kan fungere forstærkende og opildnende på mobbere.

Optagetheden af bystandere med henblik på intervention har givet anledning til nogle enkelte interventionsprogrammer, der har sigtet direkte mod at involvere bystandere i at stoppe mobbehændelser (Cowie & Olafsson 2000; Salmivalli 2003; Ahmed 2005). Evalueringerne herfra viser samlet set en positiv holdning overfor projekterne men en begrænset effekt. Det begrundes bl.a. med, at det kun har været få udvalgte elever eller klasser, der har deltaget i interventionsprogrammerne. Desuden efterlyses kvalitative undersøgelser på området (Ibid.).

Bystander-studier viser også, at selvom antimobbe-holdninger er udbredte i skolerne, er det relativt få elever, der udtrykker disse holdninger til deres kammerater eller prøver på at intervenere, når

¹⁷[http://www.boerneraadet.dk/files/Brd.dk%20Filbibliotek/PDF%20FILER/PANELRAPPORTER%20OG%20PIXIE%20\(DONE\)/Mobning%202008/Mobning%202008.pdf](http://www.boerneraadet.dk/files/Brd.dk%20Filbibliotek/PDF%20FILER/PANELRAPPORTER%20OG%20PIXIE%20(DONE)/Mobning%202008/Mobning%202008.pdf) (d.5/5-09)

mobning opstår (Salmivalli 2003: 34; Rigby & Johnson 2005b, 2006; Rigby 2008: 78). En canadisk undersøgelse viser fx, at der i gennemsnit interverneres af bystandere i 11 % af tilfældene (O'Connell, Pepler & Craig 1999 efter Craig & Pepler 1997). Craig, Pepler & Atlas (2000: 32) citerer ligeledes en canadisk undersøgelse (Charach et al. 1995), der viser, at 33% af eleverne ikke gør noget, når de bevidner en mobbehændelse, men at de *samtidig* synes, at de burde gøre noget. Rigby & Johnson (2005b: 14) konkluderer blandt andet på den baggrund, at "*Research into bystander behaviour in schools has in fact shown that action supportive of victims by student bystanders are considerably less common than those suggested by reports of students intentions*".

Salmivalli (2003) går på baggrund af sine undersøgelser så vidt som til at påpege, at mange elever handler på en sådan måde, at de *støtter op* om mobningen i stedet for at afværge den, *på trods af* at de klart lægger afstand til mobning (Ibid.: 34).

De mange statistiske undersøgelser af frekvenser af bevidnede mobbehændelser sammenholdt med elevernes selvrapporterede intentionalitet viser således en tydelig diskrepans mellem holdning og adfærd.

Faktorer i bystanderadfærd

Få undersøgelser har beskæftiget sig med den ovennævnte kløft, der tilsyneladende kan konstateres mellem holdning og handling blandt bystandere. Her vil jeg fremhæve *The International Bystander Project* fra 2005, hvor Rigby & Johnson (Rigby et al. 2005a) stod i spidsen for en større international¹⁸ spørgeskemabaseret undersøgelse. Her søgte man netop at kortlægge bevæggrunde for 'bystanderadfærd' i mobbesituationer med henblik på at få indblik i 'bystanderpotential'. Rigby et al. (2005a) konkluderede, at holdninger og socialt normative faktorer var afgørende for den enkelte bystanders tilbøjelighed til indgriben. Særligt venners forventninger, den enkeltes generelle holdning til ofre samt tidligere erfaringer med indgriben overfor mobning syntes afgørende.

Faktorerne er interessante set i relation til besvarelsen af min problemstilling, men det må indskydes, at elevernes svar fra denne undersøgelse er baseret på hypotetiske scenarier fra film og tegneserier (Rigby & Johnson 2005a: 7). Jeg må derfor i lighed med Craig, Pepler & Atlas (2000)

¹⁸ Materiale blev indsamlet blandt skoleelever i Australien, Bangladesh, England, Israel, Italien og Sydafrika (Rigby & Johnson 2005a: 6).

og Ahmed (2005) konstatere et behov for kvalitative undersøgelser, der kan tjene til at belyse det reelt oplevede handle- og mulighedsrum, som det præsenterer sig for den enkelte.

Herhjemme ligger kvalitative interviews til grund for Rabøl Hansens (2005: 55) udtalelser om grunde til at forholde sig neutralt¹⁹ i en mobbesituation. Hun fremhæver to overordnede grunde: Den ene bygger på *angst* for selv at blive ramt, og den anden bygger på opfattelsen af, at man ikke har noget at gøre med begivenheden og derved forstår sig selv som *udenforstående*. Disse begrundelser medtænkes og reflekteres i min analyse, og den angst, som Rabøl Hansen omtaler, kvalificerer jeg ved brug af Søndergaards (2009a) begreb om *social eksklusionsangst*, som er et af mine teoretiske hovedbegreber.

¹⁹ Hvilket jeg her vælger at forstå som en bystanderpositionering.

3. Teoretisk analyseramme

Den teoretiske analyseramme, som vil blive præsenteret i det følgende, er i væsentlig grad inspireret af en efterhånden veletableret poststrukturalistisk tilgang, der bygger på filosofiske pointer fra Derridas dekonstruktion, Foucaults diskurs- og magtforståelser, Butlers køns- og magtteorier samt de empirisk baserede videreudviklinger, der ud fra subjektnære analyser af konkret levet liv sætter fokus på tilblivelser (Davies & Harré 2000; Davies 2006, 2008; Søndergaard 1996, 2008, 2009; Staunæs 2004; Kofoed 2003, 2009). Desuden inddrages enkelte begreber fra kritisk psykologi, der tjener til at belyse subjektets tilblivelse gennem deltagelse i praksis (Dreier 1999, 2002; Mørck 2006, 2009).

3.1 Metateori – poststrukturalistiske antagelser

Ved at vælge at skrive mig ind i en poststrukturalistisk tradition, bryder jeg for det første ind i ”.. *et helt arsenal af begreber, der henviser til hinanden, modstiller sig i forhold til andre begreber og cirkulerer rundt i associative baner i en mere eller mindre reglementeret praksis*” (Simonsen 1996: 30). Selve denne øvelse understreger i sig selv en pointe, der kan siges at gælde for al meningsproduktion; nemlig at al betydning er *udsat* (Ibid.: 31 efter Derrida). Enhver betydning eksisterer kun i kraft af dens reference til andre betydninger. På den måde er alle betydninger led i uendelige og uophørlige kæder af referencer, der konstant forskyder sig og bevæger sig gennem kontinuerlig citation (Søndergaard 2000 efter Butler 1990, 1993). Denne indsigt beskriver et vilkår for den enkeltes måde at (be-)gribe og blive til i verden på, og det bevirker for min analyse, at de konkrete sociale interaktioner og relationer, der udspiller sig blandt børnene, grundlæggende må forstås som flydende, foranderlige og indbyrdes forbundne.

En anden pointe, der falder i forlængelse af betydningens udsathed, er, at *viden* ikke kan betragtes som et spørgsmål om absolutte og endegyldige sandheder om fænomener men må forstås som *kundskabstilbud* eller *konstruktionsforslag* - som mulige diskurser blandt andre (Ibid.: 63 f.; Simonsen 1996: 34). Denne pointe skal ses i lyset af, at poststrukturalistisk tænkning er opstået på baggrund af et opgør med positivismens objektive sandhedsbegreb (Simonsen 1996: 30). Specifikt i forhold til dette speciales undersøgelse af bystandertilblivelser kan relativiseringen af sandhedsbegrebet bruges analysestrategisk. Det skaber nemlig mulighed for at anskue det empiriske materiale med en fremmedgørende optik (Søndergaard 2000), der midlertidigt kan ophæve de selvfølgeligheder og normativiteter, der kommer til udtryk i den pågældende kontekst. Jeg tilbydes og tilbyder derigennem etableringen af en form for udefrakommende blik (Heede 1997) på de

selvfølgelighedsfortællinger, som børnene orienterer sig efter og forhandler, danner, plejer og ophæver sociale relationer – og bliver til på baggrund af.

Afskrivningen af absolut sandhed kombineres i Foucaults terminologi med kampmetaforer, der illustrerer, at vidensproduktionen implicerer magtrelationer (Foucault 2001: 13 ff.). **Magt** forstås ikke som en bestemt ressource placeret et bestemt sted, men som ”*a way in which some act on others*” (Foucault 1994: 340) og altså en relation, hvor man skaber hinandens handlerum ved at handle på handlinger (Bjerg & Knudsen 2007: 83). Magten tænkes som et netværk af relationer i konstant spænding og aktivitet (Heede 1997: 39), og den kommer til syne i de modstandsformer, der optræder i en specifik kontekst (Foucault 1994: 329 f.). Med en foucauldiansk forståelse af magt, bliver det muligt at pege på, hvorledes konkrete sociale handlinger og - bevægelser i en skolekontekst kan forstås som forhandlinger af betydning og værdi, der samtidig fungerer konstituerende for et konkret handlerum, som bystanderpositioner bliver til indenfor.

Det relative vidensbegreb, som jeg introducerer ovenfor, implicerer endvidere en kritisk forholden til al **essens-tænkning** – dvs. forståelser af at individer og fænomener har sande, iboende essenser, som vil komme til udfoldelse uanset, og som det er videnskabens opgave at afdække (Søndergaard 2000: 64). Essens-tænkning har domineret mobbeforskningen i en årrække, eksempelvis hos den tidligere omtalte mobbeforsker Olweus, der i sin forskning tilskriver individuelle karaktertræk og egenskaber betydning som bidragende faktorer til konstitueringen af mobning (Olweus 2000). Denne tænkning har i høj grad har bidraget til en produktion af individkausale forklaringsdiskurser, som i interventionssammenhæng bl.a. ses udmøntet i *The Blame Game*; en udbredt form for interventionsstrategi der består i at udpege enkeltindivider som skyldige for derefter at straffe dem – paradoksalt nok ofte med eksklusion (Rigby 2002: 263 f.; Rabøl Hansen 2009). Derfor finder jeg en anti-essentialistisk tilgang som den poststrukturalistiske kærkommen, fordi den tillader mig at foretage en drejning mod en forståelse af mobning som et socialt og relationelt fænomen – et fænomen, der er kontekstuel betinget. Jeg foretager således et ”*skift i forskningsmæssigt fokus fra essens til konstituerende proces*” (Søndergaard 2000: 69). Ved således at belyse fænomenet *bystandere* på baggrund af de konstituerende sociale og relationelle processer, der er virksomme i den konkrete kontekst, søger jeg at undgå at bidrage til individuelle skyld-diskurser.

Endnu et grundlæggende træk ved poststrukturalismen er forholdet mellem *ordene* og *tingene* eller *diskurserne* og *virkeligheden*. 'Virkeligheden' anerkendes som en psykisk realitet, men den forstås som diskursivt medieret og som sådan ikke prædiskursivt tilgængelig (Søndergaard 2000: 65). Verden opleves og formidles gennem sproget og konstrueres i reglen ud fra dualismer, såsom dreng-pige, barn-voksen, os-dem, sandt-falsk mv. (Ibid.: 64 efter Derrida). *Sproget* står således centralt i denne optik som et bindeled mellem verden, og hvordan vi forstår den. I Butlers (1993) videre teoretisering opfattes sproget som *performativt* (Ibid.: 12 f.), hvilket indebærer, at sproget ikke blot er, men *gør* noget - det sætter forskelle i verden, og diskurserne tilskrives således konstituerende kræfter, fordi det netop er herigennem, at subjektet kommer til eksistens. Jeg finder det imidlertid vigtigt at pointere, at der trods dette fokus på sprogets afgørende funktion for betydningstilskrivelsen ikke med denne tilgang er tale om et snævert fokus på lingvistiske analyser. Derimod er det snarere sproget i interaktion med materialiteter, der sættes fokus på, da sproget og diskurserne med en Søndergaardsk formulering "gennemfører praksisser og interagerer med materialiteterne" (Søndergaard 2005: 241).

Den sammenhæng mellem sprog og materialitet, menneske og verden, som altså ligger implicit i den form for poststrukturalistisk tænkning, som jeg abonnerer på her, fører til en opfattelse af et individ-omverdens-forhold, der udtrykkes på følgende måde af Butler: "*at the most intimate levels, we are social, we are comported towards a 'you': we are outside ourselves, constituted in cultural norms that precede us and exceed us*" (Butler 2004a: 45 hos Davies 2006: 426). Denne forståelse af mennesket som socialt og derved eksistentielt afhængig af social og kulturel integration genfindes i en række af psykologiske retninger (Søndergaard 2005: 241) - heriblandt *kritisk psykologi*²⁰, hvilket trods ontologiske og epistemologiske forskelle²¹ åbner for en inddragelse af relevante begreber fra den kritisk psykologiske tradition i min analyse.

²⁰ *Kritisk psykologi* har rødder tilbage til 1960'ernes Berlin, hvor Klaus Holzkamp i samarbejde med andre forskere fra bl.a. Freie Universitet grundlagde en såkaldt '*subjektvidenskab ud fra et førstepersonsstandpunkt*' (Mørck 2006: 13; Jartoft 1996: 182). Den udsprang af et ønske om at vise, at den metodiske tilgang i psykologiens hovedstrømninger stod i vejen for at opfange rigdommen og nuancerne i subjektets konkrete liv samt forstå problemer i deres konkrete udviklingssammenhæng (Holzkamp 1998: 4; Jartoft 1996: 200).

²¹ Forskellene består blandt andet i den kritisk psykologiske bestræbelse på forandring af praksis gennem handling baseret på Marx 11. Feurbachese: '*filosofferne har kun fortolket verden, men hvad det kommer an på er at forandre den*' (Mørck 2009: 179 efter Marx 1845). Poststrukturalismen forpligter sig kort sagt på at forstyrre magtforhold og tænkning gennem refleksivitetsøgning (Mørck & Khawaja 2009; Staunæs 2004), hvilket jeg finder kan være en mulig måde at forandre verden på. Således udelukker de to bestræbelser ikke hinanden. Desuden opererer KP med en materialistisk ontologi, der anerkender, at verden eksisterer uafhængigt af subjektet (Mørck 2009: 180). Poststrukturalismen arbejder i modsætning hertil ud fra en 'tom ontologi' (Åkerstrøm Andersen 1999), der lægger vægt på sproget som konstituerende element i menneskets produktion af social virkelighed (Khawaja 2005). Det vil sige, at materialitet og virkelighed principielt set anerkendes; det anskues blot ikke som prædiskursivt tilgængelig (Søndergaard

Ovenstående danner samlet set den metateoretiske ramme for en analyse af *bystandertilblivelser* gennem forskellige former for deltagelse i forhandlinger af de sociale ordener og handlerum, der kan kædes sammen med sociale eksistensbetingelser i de givne menneskelige fællesskaber. I det følgende introduceres de begreber, der vil udgøre teoretiske grundkategorier i analysen.

3. 2 Teoretiske grundbegreber

3. 2. 1 Tilblivelse

At fokusere på *tilblivelse* falder i forlængelse af det ovenfor nævnte anti-essentialistiske udgangspunkt, hvor der gøres op med den idé, at fænomeneres 'sande' væsen kan fremanalyseres, og hvor alternativet bliver en bestræbelse på at af-essentialisere ved at overskride fænomenernes kulturelt vedtagne selvfølghed (Kofoed 2003: 36). Ved at gøre tilblivelse til en grundkategori i min analyse, retter jeg således fokus mod fænomeneres situerede opståen (Ibid.: 36) – særligt bystandertilblivelser, men også normativiteter, sociale kategorier, diskursive praksisser mv. der fungerer konstituerende herfor.

Menneskets tilblivelse indfanges i foucauldiansk terminologi med begrebet *subjektivering*. Det beskriver den vedholdende og gentagende proces, hvormed vi gennem konkrete handlinger skabes af - og skaber os selv og omverden (Ibid.: 36). Mennesker bliver hos Foucault til som *subjekter*, hvilket er et begreb, der kan relateres til hans grundlæggende opfattelse af forholdet mellem menneske og diskurs (Khawaja 2005: 38). En *diskurs* forstås her bredt som "*en viden, der opstår i og med en diskursiv praksis*" (Simonsen 1996: 30-31). Denne formulering understreger på kærkommen vis betydningen af *praksis*, hvormed der undgås en forståelse af diskurs som et begreb, der udelukkende henviser til sproglige udfoldelser. De *diskursive praksisser* kan betragtes som "*all the ways in which people actively produce social and psychological realities*" (Davies & Harré 2000: 88). Det kan både være verbaliserede og handlede typer af praksisser (Søndergaard 2005: 248), der tilsammen udgør måder at tage de diskursive betingelser for tilblivelse i brug på og skabe en forståelse af verden ud fra.

2000 efter Butler 1993). Det analytiske fokus rettes følgelig mod diskurserne og de subjektive betydningstilskrivelser, hvilket stemmer godt overens med det kritisk psykologiske fokus på konkret levet liv ud fra 'førstepersonsperpektiver' (Jartoft 1996).

Tilblivelsesprocessen rummer generelt forskellige elementer: skabelser, vedligeholdelser, forandringer og afmonteringer (Kofoed 2003: 36) – typer af sociale bevægelser, der viser, at den menneskelige produktion af psykiske realiteter samtidig indebærer potentiel reproduktion eller transformation, eller som Kofoed formulerer det: ”*Enhver reproduktion af noget eksisterende er potentielt en transformation af såvel menneske som omverden. Mennesket er ikke alene et ’produkt’ af sin omverden, sin historie, sin kultur, men er også hele tiden medforfatter på sig selv og sin omverden*” (Ibid.: 36).

Dette citat udtrykker en grundlæggende ambivalens ved de menneskelige tilblivelsesvilkår; nemlig at mennesket på den ene side er underkastet de herskende diskurser, samt skaber sig selv gennem anvendelse af selv samme diskurser (Khawaja 2005, Heede 1997). Dette vilkår omtales hos Butler som ”*the ambivalence of mastery and submission*” (Davies 2006: 426 efter Butler 1995a). Det implikerer, at den enkelte trods eventuel modstand er afhængig af eksterne kræfter for at blive til (Ibid.: 426). Davies og Harré (2000: 89) udtrykker sig om dette vilkår på følgende måde: “*an individual emerges through the processes of social interaction, not as a relatively fixed end product, but as one who is constituted and reconstituted through the varies discursive practices in which he or she participates*” (min fremhævelse).

I forlængelse heraf vil jeg inddrage *deltagelse* og *positionering* som teoretiske begreber til at konkretisere tilblivelsesbevægelserne i den skoleklasse, der har udgjort den specifikke sociale kontekst for min undersøgelse af bystandere.

3. 2. 2 Deltagelse og rettetheder

Deltagelse er et nøglebegreb indenfor *kritisk psykologi*, og det skal her i forlængelse af ovenstående fokus på tilblivelse ses som en måde at tage de respektive diskursive praksisser i brug på; en måde at blive til på. Deltagelse forklarer hvorledes individ og samfund er forbundet, idet mennesket gennem sin deltagelse i samfundsmæssige praksisser er med til at skabe sine egne betingelser for væren (Jartoft 1996: 183). Ifølge Ole Dreier (1999) retter deltagelsesbegrebet vores opmærksomhed mod ”*at forstå den enkelte persons måde at fungere og udvikle sig på ud fra det, personen er en del af, og ud fra den måde, hvorpå personen tager del heri*” (Ibid.: 78). Begrebet indkredser særligt den enkeltes eget konkrete, aktivt deltagende forhold til en social praksis – eksempelvis mobning.

At inddrage dette kritisk psykologiske begreb i min undersøgelse af bystandere hænger sammen med min grundlæggende forståelse af mennesker som *deltagere i social praksis*²². Begrebet sætter fokus på, at den enkelte lever sit konkrete liv i et samfund²³ og ”i hele sin fungeren opfattes som *situeret*” (Ibid.: 78). Dette skal også forstås konkret, som at den enkelte altid tager kropsligt situeret del i kontekstuelle sociale praksisser (Ibid.: 80). I min analyse tillader dette begreb mig således at operere med en bystanderforståelse, der bygger på den enkeltes konkrete, fysiske tilstedeværelse i forbindelse med en mobbehændelse, snarere end hvorvidt den enkelte forstår sig selv som delagtig i en mobbehændelse. Ved at inddrage *deltagelse* som et led i nuanceringen af bystanderbegrebet kan jeg endvidere belyse den mangfoldighed af *deltagelsesmåder*, der gennem handlinger og relateringer bliver en del af mulighedsrummet for tilblivelse, og som bidrager til konstitueringen af bystanderpositioner.

Måderne for deltagelse hænger ifølge Dreier sammen med ”en personlig stillingtagen til de foreliggende muligheder og deres relation til hans/hendes behov, interesser og anliggender” (Ibid.: 80). Derfor har jeg også valgt at inddrage begrebet *rettethed* (Mørck 2009: 190) i min analytiske vej ind i empirien. *Rettethed* er et kritisk psykologisk begreb for det, der giver deltagelsen retning (Dreier 1999: 80). Det inkluderer både analyser af noget, personen håber på samt ønsker at undgå (Mørck 2006: 269). Der er tale om individuelle orienteringer, der også indebærer ”et standpunkt for eller imod andre med deres muligheder nu og fremover, her og andre steder” (Dreier 1999: 80). Således er der en sammenhæng mellem de enkeltes rettetheder og de socialt relationelle bevægelser, der pågår i den aktuelle handlekontekst. Eller sagt med Dreiers ord: ”Om en person handler på den ene eller den anden måde, er begrundet i forholdet mellem de foreliggende muligheder og modsigelser, og de relevante personlige behov og interesser”(Ibid.: 80-81).

3. 2. 3 Positionering og subjektposition

Grundlæggende relaterer begreberne *positionering* og *subjektposition* sig til forholdet mellem menneske og diskurs (Khawaja 2005: 40) eller mennesket og dets tilblivelsesbetingelser.

²² *Praksis* forstås med inspiration fra Mørck og Nissen (2001: 241) som handleprocesser, der indbefatter et spændingsforhold mellem de diskursive tilblivelsesbetingelser og subjektets begrundede handling i konkrete situationer. Dette falder i tråd med mit førnævnte fokus på hhv. tilblivelse samt de diskursive praksisser, der fungerer konstituerende for et specifikt handle- og mulighedsrum.

²³ I modsætning til andre nøglebegreber i psykologiske teorier om enkeltpersoner såsom fx handling, virksomhed, relation, samtale, bevidsthed, behov eller træk begrebsættes den enkelte her ud fra dennes personlige delagtighed i en samfundsmæssig praksis (Dreier 1999: 78).

Positionering er som nævnt i afsnit 2.2 et væsentligt begreb i min analyse af bystanderfænomenet. Det formuleres af Davies og Harré (2000) som et dynamisk alternativ til det traditionelle rollebegreb (Ibid.: 87). Begrebet faciliterer en analytisk opmærksomhed på bevægelser i de sociale møder (Ibid.: 87), hvilket muliggør et blik på bystandere som bevægelige og/eller cirkulerende positioner, der ikke nødvendigvis er fikseret hos enkeltindivider²⁴.

Positionering defineres som *"the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced storylines"* (Ibid.: 91). Hermed tilbydes en forståelse af, at vi placerer os selv i samtaler i overensstemmelse med de *storylines*²⁵, vi kender, og derved bringer de *metaforer, karakterer, script og plot*²⁶, vi gennem erfaringen har tilegnet os selv, ind i de pågældende *narrativer*²⁷, der er på spil (Ibid.: 95). Det vil sige, at den enkelte både trækker på sin egen subjektive historie og erfaringsdannelse samt på sociale strukturer i tilblivelsesprocessen. Således adresseres de dilemmaer, modsigelser og valg, den enkelte står i, indenfor de muligheder for handling, der opleves af den enkelte, på baggrund af de diskurser og storylines der er til rådighed (Ibid.: 102-103). Tankegangen harmonerer med den tidligere nævnte kritisk psykologiske forståelse af, at *deltagelse i praksis* sker på baggrund af de foreliggende *handlemuligheder*, som de præsenterer sig for den enkelte ud fra et *førstepersonsperspektiv* (Jartoft 1996; Dreier 1999). Med positioneringsbegrebet sættes jeg altså i stand til at indfange nuancer i bystandertilblivelserne gennem en belysning af den enkeltes *mulighedsrum*²⁸.

De konstituerende kræfter i positioneringerne består i tilvejebringelsen af **subjektpositioner**. *Subjektposition* er et Foucault-begreb, der demonstrerer, hvorledes diskurser indeholder bestemte positioner, som den enkelte subjektiverer sig i forhold til (Khawaja 2005 efter Foucault 1972: 55;

²⁴ Dette skal ikke læses som en udelukkelse af, at bystanderpositioner kan fikseres over tid hos enkeltindivider - det ser jeg eksempler på i min empiri hos Michael og Sofie.

²⁵ *Storyline* kan i en dansk oversættelse defineres som *"kondensatet af en naturaliseret og selvfølgelig kulturel fortælling, der oftest også anvendes som tolkningsramme for egne og andres handlinger og handlingssekvenser"* (Søndergaard 2000: 77).

²⁶ *Plot* defineres hos Søndergaard (2000: 78) som *"den meningsstruktur, eller den særlige pointe, der binder en given fortælling sammen og gør den intersubjektivt forståelig"*.

²⁷ Et narrativ kan bredt forstås som *"devices, strategies, and conventions governing the organisation of a story (fictional or factual) into sequence"* (Khawaja 2005: 45 efter Forrester 1996: 147).

²⁸ Begrebet *mulighedsrum* eller *mulighedsfelt* hentes fra Foucault (2001), og betegner hvorledes vidensproduktionen bygger på en række ikke-ekspliciterede, prækonceptuelle tankestrukturer eller koder, der på et over-subjektivt niveau definerer, hvad der overhovedet kan tænkes og siges.

Heede 1997: 74). Positionering betegner på den baggrund den proces, hvormed den enkelte ”sитуerer sig i forhold til de tilgængelige diskursive subjektpositioner, der præger den interpersonelle kontekst, han/hun befinder sig i” (Khawaja 2005: 41) - eller mere enkelt formuleret som den proces, hvormed den enkelte tager subjektpositionerne i brug på.

Til min analyse har jeg valgt at trække på en udvidet forståelse af positioneringsbegrebet, som formuleres af Khawaja (2005). I stedet for at forholde begrebet snævert til samtalen, har hun søgt at ”konceptualisere positionering som værende både fysisk manifesteret, så som hvordan man i en bestemt kontekst konkret placerer sig i rummet, og på den anden side hvordan man forholder sig til sig selv og andre” (Ibid.: 44). At inkorporere et fysisk konkret aspekt finder jeg befordrende i forhold til min analyse af bystanderpositioner i en skolekontekst, der, som det vil fremgå af min analyse, er karakteriseret ved fysiske former for relateringer og forhandlinger, der er mindst lige så afgørende for mulighedsrummet og tilblivelsen, som de verbale former.

Davies og Harré (2000) ekspliciterer to typer af positioneringer: *Interactive positioning* – at et individ positionerer et andet individ via interaktionen, og *reflexive positioning* – at et individ positionerer sig selv via interaktionen (Ibid.: 91). Den enkelte kan altså både positionere sig og blive positioneret. Således opstår fx bystanderpositioner i et felt af multiple positioneringsbevægelser og relateringer. Davies (2008) nuancerer desuden positioneringsbegrebet yderligere med henblik på etiske problemstillinger i forbindelse med skolepraksisser, og tilføjer endnu to mulige måder at anskue positioneringer på: En *citerende* eller *gentagende* positionering, der reproducerer og opretholder eksisterende sociale ordener og normativiteter, samt en *forstyrrende og rebelsk* positionering, der retter opmærksomheden mod citerende praksisser og stiller spørgsmål ved deres legitimitet. Disse måder at anskue positioneringer på har et vist sammenfald med Dreiers (1999) forståelse af, at personer gennem deres deltagelse grundlæggende kan forholde sig på to måder i forhold til den bestående praksis: ”De kan dels deltage inden for den givne praksis’ rammer, dels udvide den og deres andel i rådigheden over den” (Ibid.: 80 efter Holzkamp 1983). Jeg vælger derfor i min analyse at forstå en forstyrrende og rebelsk deltagelsesmåde eller positionering som en måde at søge at udvide rådigheden over andelen i den pågældende praksis for derved opnå adgang til at forhandle og være med til at sætte præmisserne

for deltagelse. Dette sætter mig især i stand til at belyse ændringspotentialer og pege på eventuelle lommer af *agens*²⁹ – blandt andet med henblik på en belysning af det såkaldte bystanderpotentiale.

3. 2. 4 Sociale kategorier

I min analyse tager jeg et begreb om *sociale kategorier* ind til at belyse, hvorledes opfattelser af fx køn, alder, etnicitet og religiøsitet fungerer som orienterings- og sorteringsredskaber, som den enkelte bærer med sig og positionerer sig selv og andre på baggrund af (Søndergaard 2000, 2005; Staunæs 2004: 59). Sociale kategorier er noget, der *gøres* gennem forskellige former for citation, hvilket indebærer, at indhold og betydning principielt set er flydende – om end der med en Staunæsk (2004) formulering kan ske både ”fastfrysninger” og ”fordampninger” af variableerne (Ibid.: 59-60), ligesom de respektive kategorier også gennem *intersektionalitet*³⁰ (gennemkrydsning) kan skabes i nye varianter. Et individ kan *hverves* (Ibid.) til en kategori på grundlag af fx kropstegn³¹, udtryk, handlinger, allerede etablerede sociale positioner, baggrunde, netværk o. lign., og dermed stilles bestemte tolkningsrammer eller koder til rådighed (Søndergaard 2005: 241). Kategorierne fungerer på den måde som socialt ordensskabende instanser i de konstituerende bevægelser (Ibid.: 241). Desuden konstituerer kategorierne visse subjekter som mere magtfulde end andre, idet visse kategorier via diskurserne betydningssættes som mere værdifulde – eksempelvis ’dansker’ frem for ’indvandrere’ eller ’piget pige’ frem for ’kedelig pige’, som der ses eksempler på i min analyse.

3. 3. 5 Inklusion, eksklusion og (u)passendehed

I belysningen af de konstituerende processer bag bystandertilblivelserne fokuseres endvidere på de processer af *in - og eksklusion*, der foregår som led i de sociale bevægelser. Processen med at tilskrive betydning og konstituere en social virkelighed indebærer nemlig en eksklusionsproces (Søndergaard 2000; Simonsen 1996). Eksempelvis hverves den enkelte til en bestemt kategori, trækker på den tilhørende diskurs og taler sig selv frem i en bestemt (subjekt)position. Derved er der noget, der vælges fra, og som i den proces gøres til *det andet* - en eksklusionsproces som hos Kitzinger & Wilkinson (1996) benævnes *othering* – eller på dansk: *andetgørelse*. Etableringen af en ’identitet’, som enkeltindivid eller som gruppe, involverer således in – og ekskluderende

²⁹ *Agens* er en fordanskning af det engelske ord *agency* (Davies 2008), der kan forstås som en handlekraft, der fx kan til - og fraskrives bestemte positioner, kategorier, deltagelsesmåder etc..

³⁰ *Intersektionalitet* forklares hos Kofoed (2007), som måden hvorpå sociale kategorier sammenblandes på et antal af forskellige måder: ”De kan overdrive, vride, tone, forandre eller udsætte hinanden” (Ibid.: 287).

³¹ Begrebet kropstegn hentes hos Søndergaard (1996: 86 ff.), der med brug af det semiotiske tegnbegreb forklarer kroppe som kulturelle kønskonstruktioner.

processer samt formuleringen af en *førstehed* og en *andethed* (Søndergaard 2000: 64). Denne pointe finder jeg direkte empirisk anvendelig i undersøgelsen af de tilblivelsesprocesser, der aktualiseres i et socialt rum præget af radikale sociale eksklusionsprocesser.

Til yderligere at udfolde nuancerne i disse processer indhenter jeg et begreb om *(u)passendehed*.

Det er inspireret af Minh-has begreb om *upassende andre* og videreudviklet af Haraway (2007: 313 efter Minh-ha 1986-87, 1989). Ifølge Haraway (2007) henviser det at være *upassende* til en positionering som løsrevet fra de tilgængelige og dominerende fortællinger om identitet, for derved at indgå i en "*kritisk, dekonstruktiv relationalitet*" (Ibid.: 314), hvilket jeg forstår som en forstyrrende deltagelsesmåde med en indre kritisk forskellighed. I min analyse henter jeg særligt inspiration fra Kofoeds (2003) måde at bruge *(u)passendehed* på i hendes fremanalysering af tilblivelser i en skolekontekst. Kofoed forstår *passendehed*, som et begreb, der refererer til *normalitet* som meningsfuld markør og henvisningsinstans for tilblivelser (Ibid.: 321). *Passendeheden* eller *normaliteten* bestemmes lokalt og kontekstuel, og den viser sig fx som gentagelig adfærd og skal på den baggrund forstås som et særligt socialt bevægelsesrum, udenfor hvilket skæve eksistenser bliver til med risiko for eksklusion (Ibid.: 323-324). I undersøgelsen af det handlerum som bystanderdeltagelse konstitueres i forstår jeg *passendehed* og *upassendehed* som en grundlæggende orienteringsdikotomi, der sætter specifikke normativiteter, og danner udgangspunkt for positioneringer og rettetheder i den konkrete kontekst.

3.3.6 Social eksklusionsangst

Sidst men ikke mindst tager jeg i min analyse af bystandertilblivelser begrebet *social eksklusionsangst* i brug. Begrebet introduceres af Søndergaard (2009a) som ankerpunkt i en tænketeknologi, ifølge hvilken mennesket er eksistentielt afhængig af at tilhøre fællesskaber. Denne *longing for belonging* (Rabøl Hansen 2008) eller *længsel efter tilhør* kan føre til, at social eksklusionsangst indtræder, når de sociale tilhørsforhold opleves som truede. Denne angst ligger potentielt set i enhver social sammenhæng, og sagt med Søndergaards (2009a) ord er det en angst, der "*ulmer i processer mellem deltagere, som er henvist til at fungere sammen*" (Ibid.: 29) – eksempelvis i en skolekontekst. Endvidere synes den sociale eksklusionsangst somme tider at kunne slå over i en form for *social panik*, der skærper en dehumaniserende foragtproduktion og åbner for handlinger af den type, der kan genkendes som mobning (Ibid.: 33). Angsten for at blive marginaliseret eller ekskluderet og gjort irrelevant som deltager synes samtidig at leve side om side

med et inklusionshåb. Det kan således producere en bred palet af emotioner såsom meningsløshed, nedtrykthed, glæde og håbefuldhed i et spændingsfelt mellem værdigheds- og foragtproduktion (Ibid.: 29). Med dette begreb søger jeg altså at indfange den understrøm af emotionsproduktioner, der bidrager konstituerende til bystandertilblivelserne.

4. Metodologi og metode

Da jeg satte mig for at undersøge bystandere til mobning, var der et mylder af spørgsmål, der meldte sig. Særligt to spørgsmål blev ved med at optræde insisterende, efterhånden som jeg læste mig ind i mobbelitteraturen: *Hvad er en bystander? Og hvordan får man øje på én?* Det første spørgsmål viste sig kompliceret at svare på, og er derfor endt med at relatere sig grundlæggende til specialets samlede bestræbelse. Det andet spørgsmål relaterer sig mere specifikt til metodologi og metode, og det vil jeg uddybe i det følgende.

4.1 Om at undersøge noget, man ikke ved, hvad er – forskning i tilblivelser og kompleksitet

At undersøge et fænomen man ikke på forhånd har endeligt og klart defineret, og som man forstår som omskifteligt, komplekst, relationelt og kontekstuel betinget, er en udfordring, der kalder på kompleksitetssensitive typer af tænkning (Staunæs & Søndergaard 2005). Dermed foretager jeg en drejning væk fra en realistisk og virkelighedskonstaterende type af forskningstilgang (Søndergaard 2005: 236) til en deessentialiserende art forskning, hvor fikseringer af betydninger, positioner mm. anskues som effekter af sandheds- og virkelighedsproducerende processer (Ibid.: 237). Denne type tilgang indebærer, at jeg kan 'bakke' i forhold til mit eget spørgsmål om, hvad en bystander *er*, og i stedet spørge ind til de konstituerende processer *omkring* fænomenet (jf. min problemformulering). Det giver mulighed for at medtænke flere dimensioner af konteksten uden på forhånd at bestemme deres relative betydning i forhold til hinanden (Ibid.: 244). Det er en forskningsambition, der ikke i praksis lader sig realisere fuldt ud, da man jo i realiteten altid undersøger og har fokus på *noget*. Pointen er, at man søger at sætte "*en anden horisont at afgrænse konkrete forskningsfoci indenfor end den forskning, der på forhånd og før den empiriske udforskning har fikseret de stærkeste konstitueringsprocesser til bestemte kategorier og kræfter på bestemte måder*" (Ibid.: 248).

Jeg har derfor valgt at undersøge konstitueringen af bystandere ud fra en forpligtelse på kompleksitet samt åbenhed overfor det uventede og overraskende.

4.2 Og om at få øje på det

At undersøge kompleksiteten i diskursive praksisser af konstituerende art kræver tilsvarende metodiske fremgangsmåder, der kan "*åbne komplekse tilblivelsesprocesser for indsigt*" (Søndergaard 2005: 234). Det vil sige metoder, der kan indfange de virkelighedsproducerende fortællinger og praksisser, der er gældende i den aktuelle kontekst (Ibid.: 239). For at opnå indsigt i

de mangeartede processer, brugte jeg flere indgange til felten. Jeg kiggede, lyttede, snakkede, fornemmede og følte. Jeg deltog. Jeg observerede, og jeg interviewede.

Det empiriske materiale

Min analyse tager afsæt i et *single casestudie*³² (Andersen 2005a: 112 f.) af en folkeskoleklasse (6. klassetrin), hvor der er produceret³³ følgende empiriske materiale:

- 14 timers deltagerobservation fordelt på 5 dage, 11/5-15/5 2009 (bilag F³⁴)
- 8 timers 'deep hanging out'³⁵ fordelt på 5 dage, 11/5-15/5 2009
- 18 interviews med klassens elever á gennemsnitlig 20 min. (varierende i længde fra 10 - 45 min.) (bilag E³⁶)
- Uformelle samtaler med enkelte elever i forbindelse med mit 5 dages ophold på skolen.
- Uformelle samtaler med klassens lærere før og under mit ophold på skolen.
- En uformel samtale med skolens leder under mit ophold på skolen.

Det konkrete undersøgelsesdesign er blevet til i en pendulering mellem min teoretiske ambition og de forhåndenværende praktiske muligheder, hvilket jeg vil skildre i det følgende. Indledningsvist vil jeg opholde mig ved de konkrete valg og praktiske hensyn, der kom til at sætte rammen for mit undersøgelsesdesign.

³² Et casestudie er "en empirisk undersøgelse, der belyser et samtidig fænomen indenfor det virkelige livs rammer, hvor grænserne mellem fænomenet og den sammenhæng, hvori det indgår, ikke er klart indlysende, og hvor der er mulighed for at anvende flere informationskilder til belysning af fænomenet" (Andersen 2005a: 112 efter Yin 2002). Begrebet om *single casestudie* henviser til, at der i specialet kun indgår én enhed: Én skoleklasse (Andersen 2005a:113).

³³ Jeg taler om *produktion* af empiri frem for fx *indsamling*, da jeg ud fra mit metateoretiske ståsted grundlæggende forstår viden som noget, der skabes mellem mennesker (jf. afsnit 3.1).

³⁴ På grund af materialets omfang er der kun vedlagt et eksempel som bilag.

³⁵ Se afsnit 4.4.1.

³⁶ Alle interviewene er blevet optaget som lydfiler og transskriberet, så det anvendte materiale er så præcist som muligt. På grund af interviewmaterialets omfang (mere end 100 sider i papirform/8 lyd-cd'er) er der kun vedlagt et eksempel som bilag.

4.3 De empiriske rammer

Hvor

Først vil jeg præcisere, hvorfor jeg har valgt at foretage mine undersøgelser i en *skole*. Skolelivet spiller en vigtig rolle i børns hverdagsliv; det er et sted børnene opholder sig meget, og hvor grundlæggende kundskaber skal tilegnes. Trods en del indsatser mod mobning de senere år er mobning stadig udbredt i skolerne. Det skyldes ifølge Rabøl Hansen (2005) blandt andet, at skolen er et sted, hvor børn og unge er 'tvunget'³⁷ til at opholde sig. Dette gjorde det også til et oplagt sted for mig at udføre et kvalitativt studie, da der er tale om en relativt overskuelig og begrænset kontekst. På samme måde er en skoleklasse en afgrænset social enhed, som det var muligt for mig at følge meget af tiden, og hvor jeg kunne få blik for de relationelle og kontekstuelle aspekter af mobning.

Da mobbeundersøgelser endvidere ikke tyder på, at typisk målbare parametre såsom fx socio-økonomisk baggrund, skolens størrelse, geografiske beliggenhed mv. har betydning for mobbefrekvenser på de enkelte skoler (Rabøl Hansen 2005), satte jeg mig for at finde en forholdsvis 'almindelig' skole, hvor jeg kunne producere min empiri. Det vil sige en folkeskole, der ikke 'stak ud' i nogen retning ved fx at være præget af organisatoriske omlægninger, særlige pædagogiske overbevisninger eller – indsatsområder, påfaldende mange - eller få tosprogede el. lign.. Jeg valgte at trække på lærerkontakter fra mit eget tidligere virke som lærer og skaffede derigennem kontakt til en mellemstor folkeskole³⁸, hvor der var lærere, der både var villige til at åbne for et udefrakommende blik, og som samtidig mente at have klasser med 'problemer i relationerne'³⁹.

³⁷ 'Tvunget' er skrevet i anførselstegn, fordi den danske lovgivning både tillader frit skolevalg samt mulighed for hjemmeundervisning. Det udelukker dog ikke at mange børn i praksis oplever skolen som et tvunget opholdssted.

³⁸ Skolens navn nævnes ikke af hensyn til børnenes anonymitet.

³⁹ *Problemer i relationerne* var en formulering, jeg bevidst begyndte at anvende i stedet for ordet *mobning*, da jeg efter kontakt med flere skoler erfarede, at ordet *mobning* kunne udløse en eksplosionsagtig åbning af strategiske positioneringer, hvilket fungerede lukkende for mine muligheder for undersøgelse af bystanderpositioner (men som givetvis kunne udgøre et studie i sig selv). Eksempelvis mødte jeg hos lærerne en del afvisninger kædet sammen med monologer om anti-mobbe-strategier og 'mobbefri' skoler, og hos børnene mødte jeg fx skulen og tavshed eller små 'mobbeskuespil' opført til ære for mig efterfulgt af latter.

Hvem

Mit udgangspunkt var, at jeg ville foretage mine studier blandt 'større skolebørn'. Undersøgelser viser nemlig, at tolerancen overfor mobning stiger med alderen blandt skolebørn (Salmivalli 2003; Rigby 2008), hvilket sandsynliggør en tilsvarende stigning i bystandere. At valget faldt specifikt på den pågældende klasse hang desuden sammen med, hvilke lærere, der både mente at have en klasse med 'problemer i relationerne', samt havde tid og lyst til at lægge klasse til. Min empiri blev således produceret i en 6. klasse med 19⁴⁰ elever (10 piger og 9 drenge) i alderen 11-13 år.

Jeg valgte at inddrage alle børnene fra klassen i min undersøgelse for at få et så komplekst og nuanceret materiale som muligt at analysere ud fra. Valget hang også sammen med en forståelse af de enkelte positioner og deltagelsesformer i en mobbedynamik som potentielt omskiftelige og cirkulerbare (Søndergaard 2009a) – herunder også bystanderpositioner, hvilket betød, at jeg ikke på forhånd kunne udelukke nogle børn fra undersøgelsen. Desuden var det en konkret måde at forsøge at undgå at etablere eller bidrage til sedimenteringen af allerede eksisterende eksklusionsdynamikker gennem udvælgelse af specifikke børn til undersøgelsen.

At arbejde med børn som informanter giver anledning til etiske overvejelser. En del metodelitteratur behandler eksempelvis børn som en særlig kategori af informanter (Jensen 1988; Lindh-Muntner 1989; Enggaard 1982; *Children & Society*, vol.10, no.2, 1996 efter Kampmann 2000). Særligt magtforholdet mellem børn og voksne diskuteres (Kampmann 2000: 43 f.), idet den kulturelle konstruktion af børn som sårbare, afhængige og udsatte bidrager til en særlig sensitivering overfor det generelle magtforhold i denne forskningsrelation (Ulvik 2005: 76). Imidlertid er meget af det, der fremstår som relevante overvejelser, når det gælder børne-informanter, også gældende i forhold til informanter generelt. Eksempelvis hvad angår etablering af forskningsrelationen, respekt og ansvarlighed overfor informanten mm. (Ibid.: 76). Jeg søgte derfor at undgå at anskue mine informanter som en gruppe, der krævede særlige hensyn, for netop ikke at bidrage til en reproducering af en forskningsdiskurs, der kunne undergrave intentionen om at anskue børn som kompetente sagkyndige informanter i forhold til deres egne livsomstændigheder (Kampmann 2000: 46). Alligevel måtte jeg i visse henseender forholde mig til de konventioner, der kan være for barn-voksen-samtaler, da disse kan præge børnenes forventninger (Ulvik 2005: 88). Eksempelvis gjorde

⁴⁰ Kun 18 elever indgår i min empiri, da ét barn ikke fik tilladelse fra sine forældre til at deltage. Dette barn er derfor skrevet ud af mine observationsnotater og er ikke blevet interviewet.

jeg det klart for barnet, at der ikke var 'rigtige' eller 'forkerte' svar i forbindelse med vores samtaler – en forventning der særligt kan være til stede i en skolekontekst. Desuden understregede jeg på adskillige måder frivilligheden af deltagelsen; dels verbalt og dels fysisk ved fx ikke at trænge mig tæt på hvis jeg fornemmede et ønske om distance via en vendt ryg eller et vigende blik. Dette var for at imødegå en forventning om, at det er 'den voksne, der bestemmer' (Ibid.: 88). Kampmann (2000: 37 f.) understreger endvidere vigtigheden af, at børns accept og tilsagn ikke alene skal konfirmeres på forhånd men også må stå til løbende forhandling, hvilket jeg tog konsekvensen af nogle gange, hvor jeg i et interview klart fornemmede, at det pågældende barn ikke havde lyst til at tale mere med mig og derfor afsluttede samtalen.

Hvordan

Forud for mit ophold på skolen havde jeg informeret skolelederen via et brev (bilag A) og et møde, hvor jeg forklarede mit projekt. Desuden havde jeg telefonsamtaler, mailkorrespondance og et møde med klassens to primære lærere, hvor vi diskuterede praktiske detaljer. Ved den lejlighed indskærpede jeg, at jeg på ingen måde ville blande mig - eller inddrages i læreropgaver, at jeg ikke ville diskutere mine observationer og interviews med dem, og at de i øvrigt skulle betragte mig som en elev eller blot 'en flue på væggen', når jeg var i klassen. Det sidste var særligt med henblik på ikke at blive engageret i jovial samtale af de voksne med risiko for at blive 'læst' som lærer af børnene i klassen, og derved fx få stillet spørgsmålstegn ved grænserne for min fortrolighed og loyalitet. De to klasselærere introducerede efterfølgende mit projekt for forældre og elever ved de halvårslige skole-hjem-samtaler og indhentede i forlængelse heraf skriftligt samtykke⁴¹ fra de forældre, der ønskede at lade deres barn deltage. Det kan desuden bemærkes, at jeg for at sikre mig, at jeg holdt mig inden for rammerne af persondataloven, anmeldte projektet til Datatilsynet og fik godkendelse (bilag G).

4. 4 Empiriske undersøgelsesmetoder

4. 4. 1 Deltagerobservation

Observationer handler om "*at undersøge sociale processer dér, hvor de finder sted, og når de finder sted*" (Andersen 2005b: 181). Jeg valgte denne indgang til mit empiriske felt med henblik på at opnå nærhed til de konkrete sociale processer og (for)handlinger (Ibid.: 182). Jeg opholdt mig

⁴¹ Informeret samtykke fra forældrene, når de børn og unge der indgår i interaktionerne er under 18 år, følger de *Etiske Principper for Nordiske Psykologer*, som jeg i øvrigt har orienteret mig efter gennem hele undersøgelsen.

således 5 dage (en skoleuge) i den konkrete skolekontekst for at få et indtryk af stedet og børnenes indbyrdes forhold med særligt fokus på de aspekter af de gældende deltagelsesformer og positioneringspraksisser, der foregik ordløst gennem fx småskubberier, gestik og kropssprog generelt. Mine deltagende observationer af forskellig karakter gav mig en konkret kropsliggjort fornemmelse af, hvordan det var at være elev i denne klasse, og lod mig fornemme, hvad der konkret kunne siges og ikke-siges, gøres og ikke-gøres (Staunæs 2004: 76). Observationerne fungerede endvidere kvalificerende for mine interviews. De opbyggede en fælles referenceramme for mig og børnene, så vi kunne tale om specifikke praksisser og konkrete episoder. Endvidere gav det børnene mulighed for at vænne sig til mig og skabe en vis tillid og fortrolighed mellem os, som jeg efterfølgende kunne trække på i interviewene (Prieur 2002: 137), antageligvis fordi jeg havde bevist, at jeg ikke 'sladrede' eller forholdt mig dømmende.

Til mine deltagende observationer udarbejdede jeg en *observationsguide* (bilag D), som styrede mit blik mod børnenes rettetheder, interaktionsformer, deltagelsesmåder og in- og eksklusionsbestræbelser. Da jeg i praksis fandt det svært at nå at notere detaljeret, benyttede jeg en kombination af at notere i felten samt *mentally logging the details* (May & Patillo-McCoy 2000: 69) dvs. nedskrive detaljerne bagefter i den efterfølgende time, eller når jeg var kommet hjem. Min noteringsteknik er en slags *flettemetode*⁴², hvor henholdsvis 1., 2. og 3. ordens iagttagelser⁴³ blander sig, men hvor jeg samtidig søger at sondre mellem de forskellige typer iagttagelser gennem brug af forskellige skrifttyper⁴⁴. Det vil sige, at jeg forsøgte at beskrive nøgternt, hvad der skete og samtidig anføre mine tanker, følelser, vurderinger og kommentarer i kursiv, som en del af en bestræbelse på at skabe gennemsigtighed for læseren, og samtidig blive opmærksom på "*hvad man selv bringer med ind i observationerne*" (Andersen 2005b: 190). Denne synliggørelse tjener til at modsvare en af de grundlæggende antagelser, som dette speciale hviler på; nemlig at al viden må anskues som konstrueret. På samme måde må mit empiriske materiale betragtes som et resultat af konstruktioner og valg baseret på fortolkninger via fx brug af specifikke vokabularer (Alvesson & Kärremann 2005: 121) – en pointe jeg i øvrigt tager konsekvensen af ved at diskutere og problematisere min egen forskerpositionering i afsnit 4.5.

⁴² Denne noteringsteknik er inspireret af observationsmaterialet til Juelskjærs (2009) ph.d.-afhandling *En ny start: bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift*.DPU, Aarhus Universitet.

⁴³ Hermed menes: Det der sker (1.orden), det jeg tænker om det, der sker (2. orden) samt det jeg tænker, om det jeg tænker, om det der sker (3.orden).

⁴⁴ I praksis fandt jeg at overgangen mellem 2. og 3. ordens observationer var glidende, hvorfor jeg kun har sondret mellem to typer af observationsniveauer (1. og 2./ 3. ordens niveau). 2. og 3.ordensobservationer er derfor noteret med samme skrifttype (kursiv).

Min deltagelse vekslede mellem at *deltage som observatør* (Kristiansen & Krogstrup 2008: 105 f.) med udgangspunkt i observationsguiden, samt en mindre fokuseret form for deltagelse som jeg her betegner som *'deep hanging out'*. 'Deep hanging out' refererer til en feltarbejdsmetode, hvor man uden umiddelbart formål 'hænger ud' i felten, samtidig med at 'deep' refererer til, at forskeren er opmærksom på, at det, der opleves, skal bruges til noget (Staunæs & Søndergaard 2005: 58). Denne 'hængen ud' gav bl.a. anledning til nogle uformelle samtaler med både børn og voksne på stedet, og det gav mig brugbare 'øjebliksbilleder' af konkret forankrede emotioner, dilemmaer og orienteringer

I analysen indgår samtlige observationer som en skærpet opmærksomhed på deltagernes positioneringsbevægelser indenfor den specifikke handlekontekst. Sammenholdt med mine interviews bidrager observationerne til en nuancering af forståelsen af de måder, som børnene deltager på i de forskellige praksisser, samt hvordan disse deltagelsesmåder hænger sammen med det mulighedsrum, der skabes.

4. 4. 2 De kvalitative interviews

De kvalitative interviews udgør min primære kilde til empiri. Det skyldes, at jeg i lighed med Staunæs og Søndergaard (2005: 54) fandt, at interviewene var velegnede til at *"udfolde mange facetterede og ofte modsætningsfulde italesættelser af erfaringer, oplevelser orienterings- og tolkningsrammer"*. Gennem børnenes italesættelser af de diskursive praksisser fik jeg således indblik i deres følelser, fantasi, måder at forstå på og nuanceret min forståelse af deres orienteringsmønstre (Ibid.: 53-54).

Et interview forstår jeg med udgangspunkt i Holstein og Gubrium (2003: 4) som en særlig samtale, der er konstrueret og situeret. Denne måde at anskue et interview på er inspireret af den føromtalt antirealistiske optik, og indebærer bl.a. et opgør med den traditionelle anskuelse af forskeren som aktiv udspørgende og informanten som den passive respondent (Holstein & Gubrium 2003, Staunæs & Søndergaard 2005: 54). Jeg valgte desuden mere specifikt at arbejde ud fra det, der hos Kvale (1997) betegnes et *kvalitativt, semistruktureret forskningsinterview*, som er en samtale, der har til formål at *"indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener"* (Ibid.: 19). At et interview er *semistruktureret* giver informanten mulighed for at præge samtalen og fx komme med længere redegørelser (Ibid.: 40-46), der hjælper til at belyse de diskursive mønstre som skabes, når den interviewede anvender bestemte

diskursive resurser i formuleringerne (Staunæs 2004). Min føromtalte bestræbelse på at favne kompleksiteten og det uventede i konteksten betød således, at jeg søgte at bevæge mig i et spændingsfelt mellem at producere noget bestemt og samtidig være åben for det uventede og forholde mig sensitivt overfor de betydninger, børnene hver især skabte og orienterede sig igennem (Staunæs & Søndergaard 2005: 54 ff.).

Jeg tog udgangspunkt i en *interviewguide* (bilag C), som fungerede som en slags huskeseddel, og ikke en 'opskrift' som jeg fulgte slavisk (Fog 2004: 48). På den måde søgte jeg at skabe nærvær og dialog, og tillod mig selv også at være rettet mod den enkeltes orienteringer og lade vedkommende fortælle den 'historie'⁴⁵, de helst ville fortælle (Chase 1995: 9). Jeg bestræbte mig på at invitere til specifikke fortællinger om konkrete hændelser, tidspunkter og relationer for at opnå mættede beskrivelser af relevante praksisser (Staunæs & Søndergaard 2005: 64; Chase 1995: 19). Mine spørgsmål centreredes omkring formuleringer såsom "*at se nogle have det godt/skidt*", "*få overskredet grænser*", "*at føle sig indenfor/udenfor*" mm.. Hvis samtalen tillod det, forsøgte jeg også mod slutningen af interviewet at spørge hypotetisk og legende, ved fx at spørge "*hvordan ser din drømmeskole ud?*", eller "*hvis du kunne bestemme, hvordan ville din skoledag så være?*". Det var en måde at forsøge at opfordre til med-refleksion (Staunæs & Søndergaard 2005: 68) og derigennem afprøve grænserne for et forestillet mulighedsrum og få indsigt i ønsker og håb. Jeg brugte også bevidst tavshed ind imellem eller gentog de ord, der lige var blevet sagt, som en måde at 'spille bolden over til' informanten og derved "*empower the respondent*" (Holstein & Gubrium 2003: 17).

4. 5 Forskerpositionering og etiske overvejelser

Forud for min indtræden i felten havde jeg gjort mig en del overvejelser om min egen positionering, og særligt om de positioner og allerede etablerede kategoribestemmelser, der ville stå klar til at gribe mig (Kofoed 2003: 377). Jeg brugte som tidligere nævnt udtrykket 'flue på væggen' og 'elev' som billeder på min tilstedeværelse overfor lærerne – ikke fordi jeg nærrede en forventning om, at min tilstedeværelse kunne foregå ubemærket, eller at mine synligt voksne kropstegn (Søndergaard 1996) kunne overses, men for at søge at lægge afstand til en kategori, der særligt stod på spring for at hverve mig: Kategorien *lærer*.

⁴⁵ En 'historie' eller 'fortælling' (narration) kan forstås som "*a complex social process, a form of social action that embodies the relation between narrator and culture*" (Chase 1995: 2). Chase (1995) plæderer for at interviewe med fokus på historier/fortællinger, for derigennem at indfange forholdet mellem individ og kultur, hvilket jeg her finder brugbart pga. mit fokus på kontekstualitet og diskursivitet.

4. 5. 1 Kategorien lærer

En positionering som lærer var særligt tilgængelig for mig af flere årsager. Folkeskolen er ikke en fremmed institution for mig. Jeg har en baggrund som folkeskolelærer, og at observere i et velkendt miljø gav anledning til overvejelser om indforståetheder, som jeg kunne være blind for, og forforståelser, som kunne tone mit undersøgende blik og mine handlinger (Alvesson & Kärremann 2006: 121 f.; Gulløv & Højlund 2006: 95 ff.). Eksempelvis opdagede jeg hurtigt en lærernormativitet, som sneg sig ind og styrede min opmærksomhed mod larm, overtrædelse af ordensregler og andre handlinger, der havde betydning for gennemførelsen af undervisningen. Jeg måtte bevidst anstrenge mig for at orientere mig mod børnenes orienteringer og logikker – en øvelse, der også hos Kampmann (2000) beskrives som svær men vigtig:

”Netop fordi vi som voksne er vant til at kigge på børn og deres handlinger med den voksnes blik, bliver det vigtigt i længere tid at følge børnene i deres egne rum, og såvel fysisk som psykisk forsøge at kigge dem over skulderen for på den måde at tvinge os selv til at aflægge de voksnes logikker med hensyn til at fortolke diverse begivenheder og i stedet langsomt arbejde børnenes logikker ind under vores hud”(Ibid.: 33).

I forlængelse heraf og med henblik på forskningsfokus søgte jeg også fysisk-konkret at undgå at positionere mig som ’voksen’ eller ’lærer’, og nærmede mig i stedet kategorien ’elev’. Jeg underkastede min krop de elevbetingelser, der var gældende i den specifikke kontekst - fx sad jeg på en elevplads i klasselokalet, rakte hånden op for at få tilladelse til at tale, holdt pause udenfor i skolegården mv.. Disse kropsliggjorte erfaringer hjalp mig til at lægge afstand til lærerpositionen. Eksempelvis adopterede jeg langsomt nogle af elevernes orienteringer og tog mig selv sidde i en time og længes efter frikvarter eller glæde mig, når der blev kastet blikke, smil eller vittige kommentarer i min retning, og når ’de andre piger’ spurgte, om jeg ville være med til at sjippe. Alligevel var positionen som elev ikke tilgængelig for mig. Min synligt voksenmærkede krop (højden, den færdigt udviklede krop, de grovere ansigtstræk mm.) hvervede mig gang på gang til den mest tilgængelige voksenkategori på stedet: ’lærer’ - i hvert fald at dømmes efter det ofte stillede spørgsmål, jeg mødte blandt de elever, der ikke havde set mig før: *”Er du ny lærer?”*. Når jeg svarede nej, blev jeg så fx spurgt *”Er du praktikant?”*, og en enkelt gang blev jeg spurgt, hvilken klasse jeg gik i. For det meste var det dog spørgsmålet: *”Hvem er du?”*, der afslørede en famlen efter kategorier at positionere mig efter blandt de andre deltagere i felten.

Flere steder i metodelitteraturen finder man i lighed hermed beskrivelser af forskerpositionen som en slags 'mellemkategori', en 'skæv deltager' eller 'ikke-navngiven tredje-position' i forbindelse med feltarbejdet (Kofoed 2003: 377; Cawood 2007: 24; Palludan 2006: 117; Gulløv & Højlund 2006: 85 f.). Det beskrives som en både besværlig og fordelagtig position. Den muliggør, som alle andre positioner, visse perspektiver og udelukker andre (Palludan 2006). Den udelukker mig fra træde ind i en elevkontekst og til fulde se med et elevblik; jeg kan kun se med et 'studerende-blandt-elever-blik' (Ibid.: 177 f.). Jeg er anderledes informeret og har andre erfaringer end eleverne, så trods min indlevelse er mit blik ikke deres, og det kan det aldrig blive. Det er en ulempe, når man søger at belyse et socialt rum fra et børneperspektiv. Samtidig er det netop den forskellighed, der kvalificerer mit blik og lader mig trække på særlige indsigter, der giver afsæt til analyse.

4. 5. 2 Bystanderen – en (u)mulig position?

Endnu en position, der stod på spring, og som affødte nogle af mine væsentligste etiske overvejelser i relation til min deltagelse i felten var *bystanderpositionen*:

"To af de større drenge begynder at hive fat i hinanden, lægge armene om hinandens nakker og slår let til hinanden. De griner, og det virker, som om det er for sjov. Det er voldsomt, og den ene har klart overtaget. Han tager førergreb på den anden, og fører ham lidt rundt og tvinger ham bl.a. til at kysse jorden. Den anden protesterer lidt, siger 'nej, nej' og vrider sig lidt i grebet men finder sig ellers i det. *Jeg står tæt på, og synes det er ubehageligt at se på. Jeg kan mærke en uro brede sig i kroppen. Jeg håber de vil holde op. Jeg tænker på, om jeg skal sige noget.*"

(Observationsnoter onsdag s.2)

En del af min bestræbelse på at gøre 'ikke-lærer' i den konkrete kontekst og således nærme mig børneperspektivet og elevkategorien bestod som før nævnt i at stræbe efter en 'atypisk' og til en vis grad 'barnlig' voksenposition, som, udover at færdes sammen med - og på samme måder som eleverne, også indebar, at jeg midlertidigt aflagde mig visse kompetencer samt den voksenautoritet, der typisk følger med at være voksen på en institution (Gulløv & Højlund 2006: 104 f.). Det vil sige, at jeg fx undlod at håndhæve ordensregler, vurdere børnenes faglige kunnen, blande mig i konfliktløsning mv.. Det betød også, at jeg som udgangspunkt ikke blandede mig i børnenes indbyrdes eksklusionsbestræbelser, ud fra en betragtning om, at det var det, jeg var der for at undersøge. Denne betragtning imødegik jeg samtidig med en feltetik inspireret af Kofoeds (2003:

22) undersøgelser af in - og eksklusion blandt børn i folkeskolen, og som drejer sig om at *undlade* at bidrage til yderligere eksklusion. Men hvornår kan noget forstås som et *bidrag* til eksklusion? Er passivitet fx et bidrag? Disse overvejelser blev jeg katapulteret ud i, da jeg mødte de overraskende voldsomme fysiske eksklusionsbestræbelser, der herskede på stedet. Slåskampe i pausen var reglen snarere end undtagelsen, og samtidig var der et bemærkelsesværdigt voksenfravær⁴⁶. Disse børn gjorde reelt alvorlig fysisk skade på hinanden, og der var ingen andre voksne til at stoppe dem; var det nok bare at undlade at bidrage?

Den sociale og relationelle karakter, som feltarbejdet har, fordrer ifølge Gulløv & Højlund (2006: 111), at man løbende undersøger og stiller sig nysgerrig over for, hvad man med sin tilstedeværelse kommunikerer til de andre deltagere. I denne kontekst formede sig en konkret bekymring om, hvorvidt eventuel passivitet fra min side kunne blive læst som voksenaccept eller – ligegyldighed, og at jeg derigennem indirekte kom til at bidrage til eksklusionen. Dertil kom en dybereliggende og generel etisk betragtning om et både medmenneskeligt og professionelt ansvar⁴⁷, der indebar, at jeg umuligt kunne sætte lighedstegn mellem aflæggelse af autoritet og fralæggelse af ansvar. En normativitet, der i nogle tilfælde omsatte sig til handling, og derved trumfede min nysgerrighed på de sociale interaktioner og fysiske magtforhandlinger. Til eksempel udviklede den ovenfor beskrevne episode sig til en voldsom slåskamp (med spark, knytnæveslag i ansigtet og én, der forsøgte at nikke en skalle), som jeg greb ind i. Med den konsekvens at jeg øjeblikkeligt ændrede min positionering fra 'som-om-elev' til 'ansvarlig voksen', fra 'hende der er med' til 'hende der ikke er med' - eller måske rettere til 'hende, der kun til en vis grad er med'. Muligvis et mistænkeliggørende forsøg på dobbeltdeltagelse (Lagermann 2008), der fik konsekvenser for den empiri, jeg fik produceret. Mine spring mellem positioner betød uundgåeligt at visse værdifulde perspektiver lukkede sig for mig og blev gjort utilgængelige. Hvilke kan jeg kun gisne om: Bidrog det fx til Mobins tilbageholdenhed overfor mig? Og var det måske derfor, Ali ikke ville nævne nogen navne?

Samtidig åbnede der sig andre perspektiver på bystanderfænomenet. Min forståelse heraf blev skærpet ved det, at jeg på egen krop havde prøvet at mærke den frygt, rådvildhed og tvivl, der kan

⁴⁶ Voksenfraværet blev også bemærket af børnene - fx på følgende måde: "*Jeg spørger Michael, da han går forbi mig, hvorfor der ikke er nogen gårdvagt. Han svarer: 'der er aldrig nogen gårdvagter.'*" (observationsnoter mandag s. 4)

⁴⁷ Jf. også *Etiske Principper for Nordiske Psykologer* hvor 'ansvar' er et af hovedprincipperne, hvilket bl.a. implicerer, at man skal '*undgå at forvolde skade*', være '*ansvarlig for sine handlinger*' samt være bevidst om at man kan opleves som '*repræsentant for sin stand*' (http://www.dp.dk/upload/etiske_principper_for_nordiske_psykologer.pdf, s. 4), hvilket jeg i dette tilfælde vælger at forstå bredt, som at børnene også kunne læse mig som en repræsentant for 'de voksne'.

melde sig i forbindelse med en sådan positionering, og desuden åbnede jeg givetvis for en kontakt til nogle børn, som længtes efter handling, men som fx ikke turde, kunne eller havde set muligheden.

Ovenstående overvejelser tjener ikke til at give et konkret svar på et svært etisk og metodisk dilemma⁴⁸. Et sådant svar må nødvendigvis afhænge af omstændighederne og bero på en konkret afvejning af hensyn op mod hinanden. I dette tilfælde graden af skade, som børnene gjorde på hinanden, versus graden af udelukkelse af mig selv fra det børnefællesskab, jeg var orienteret mod at deltage - og forske i. Samtidig gør ovennævnte betragtninger opmærksom på tilstedeværelse af dilemmaer i forbindelse med en bystanderpositionering – en opmærksomhed som jeg bærer med ind i den følgende analyse.

⁴⁸ Jf. igen *Etiske Principper for Nordiske Psykologer* der fremhæver værdien af selve den etiske diskussion frem for formulering af konkrete handleanvisninger.

5. Analysestrategiske overvejelser

De lidt over 100 siders interviewmateriale samt 20 siders observationsnotater, som udgør empirien til dette speciale, har krævet en systematiseret bearbejdning, hvormed jeg har fokuseret og kvalificeret besvarelsen af min problemformulering. Til dette arbejde trækker jeg på både analytiske perspektiver (teori), - strategier (fremgangsmåder) og – redskaber (specificerende spørgsmål), som jeg vil redegøre for i dette afsnit.

5.1 Den analytiske proces

Den konkrete analytiske arbejdsproces beskrives blandt mange forskere som en ikke-lineær proces (Søndergaard 1996; Kofoed 2003; Staunæs 2004; Ulvik 2005) – og min proces har ikke været nogen undtagelse. Trods den lineære fremskrivning af analysen, har analysearbejdet foregået som fortløbende penduleringer mellem teoretisk og empirisk orientering, der sluttelig blev komponeret til en analytisk fortælling om et konkret fænomen og dets konstituent. Det vil sige, at mit arbejde med empirien har bestået af adskillige 'runder' eller omgange af læsninger og tentative analyser, der groft kan beskrives således: Gennemlæsning af materialet, udvikling af analytiske spørgsmål og perspektiver, afprøvning af perspektiver og spørgsmål ved ny gennemlæsning af materialet, nedskrivning af svar, markering af tematikker i teksten med overstregningspenne i forskellige farver, justering af perspektiver og spørgsmål, ny gennemlæsning osv.⁴⁹. Denne fremgangsmåde tillod mig på reflekteret og systematisk vis at lade søgebevægelserne udvikle sig undervejs (Højgaard & Søndergaard 2010) og lade de forskellige elementer i bystanderfænomenet som fx rettetheder og diskurser emergere gennem forskellige læsestrategier.

5.2 Det analytiske perspektiv

En poststrukturalistisk tilgang operationaliseres ud fra metateoretiske pointer, der inspirerer kritiske strategier, læsninger og blikke (Simonsen 1996; Søndergaard 2000). Det analytiske perspektiv, der har dannet rammen om mine læsninger og min formulering af analysespørgsmål, er derfor den metaoptik, der blev redegjort for i afsnit 3.1. Det indebærer, at børnenes udsagn, handlinger og praksisser i den følgende analyse tages som udtryk for effekter af virkeligheds – og sandhedsproducerende processer (Søndergaard 2005: 237), der samvirker og derved skaber et konkret mulighedsrum for tilblivelse (Foucault 1994). Desuden læses der med en forståelse af subjektet som konstitueret (Foucault 1994, 2001) og situeret (Dreier 2002) og således eksistentielt

⁴⁹ Se Søndergaard (1996: 81, 2005: 253) for beskrivelser af en lignende arbejdsproces.

afhængig af lokal, social integration (Søndergaard 2005). Denne optik har udmøntet sig i specifikke strategier for læsningen, som præsenteres nedenfor.

5.3 Destabilisering som overordnet analytisk strategi

Først og fremmest har jeg ladet mig inspirere af Søndergaards (2000, 2005) og Staunæs (2004: 82 ff.) operationalisering af et poststrukturalistisk metablik, der indebærer, at jeg benytter mig af *destabilisering* og *forstyrrelse* som en analytisk strategi til at ryste og blotlægge de selvfølgeligheder, naturaliseringer og essentialiseringer, der findes indenfor det givne diskursive praksisfelt. Der er tale om en kritisk øvelse, der viser sit poststrukturalistiske afsæt ved at tænke magt som altid impliceret i både teori, blikke og tolkninger (Staunæs 2004: 83), og dermed i de sandheder og normativiteter, den enkelte orienterer sig efter og deltager på baggrund af. Jeg trækker derigennem på en foucauldiansk inspireret ”*sætten spørgsmålstejn ved allerede etablerede enheder*” (Foucault 1970: 157), hvormed fokus flyttes fra enhed til etablering, fra fiksering til bevægelse eller, med Kofoeds (2003: 69) ord, fra *væren* til *gøren*.

Det, der konkret søges destabiliseret, er de magt- og dominansforhold, der defineres, betydningssættes og kategoriseres ud fra (Foucault 1970); de forhold, der sætter forskellene mellem førstehed og andethed, og som etablerer forskellige positioner, deltagelsesformer og fænomener som henholdsvis passende og upassende, in- og ekskluderede, legitime og illegitime (Staunæs 2004: 84; Kofoed 2003: 67 f.). Det grundlæggende spørgsmål, der styrer denne type analyse, formuleres med en diskursiv fokusering på følgende måde hos Foucault (1970: 156): ”*hvordan går det til, at netop dette og intet andet udsagn fandt sted på dette sted*”. Med udgangspunkt i en materielt-diskursiv forståelse betragter jeg ’udsagn’ som alt det, der indeholdes i de diskursive praksisser dvs. ord, blikke, kroppe, deltagelsesmåder mm..

En del af forstyrrelsesstrategien indebærer desuden også en forstyrrelse af min egen læsning - en *selvrefleksiv forstyrrelse* (Staunæs 2004: 85). Det vil sige, at jeg samtidig leder efter aspekter, der kan modsige de svar, jeg når frem til, hvilket tjener til at kvalificere min læsning og mine pointer (Søndergaard 2005: 254 f.).

Forstyrrelsesstrategiens fordelagtighed i forbindelse med besvarelsen af min problemformulering består i den indbyggede bestræbelse på at undgå forsimplinger og derved opnå mulighed for et nuanceret blik på, hvad et komplekst fænomen kan handle om.

5. 3. 1 At lede efter fikseringer og brud – en dobbelt ledestrategi

Et konkret destabiliserende analytisk greb, der beskrives hos Foucault (1970), er at frigøre diskursive kendsgerninger ”for alle grupperinger, der udgiver sig for naturgivne enheder, at åbne mulighed for en beskrivelse af nye enheder, men denne gang gennem et sæt kontrollerede beslutninger” (Ibid.: 158). I nyere poststrukturalistiske analyser kan man finde lignende analysestrategiske fremgangsmåder, bl.a. hos Kofoed (2003), der benytter sig af en fiksering-forstyrrelse-genfikserings-læsning i sin analyse af skolebørns in- og eksklusionsprocesser. Her identificerer og fremskriver hun indledningsvist dominerende entiteter såsom fx særligt magtfulde fortællinger og kategorier, og destabiliserer derefter selvsamme, og lader dem udfordre af andre mulige entiteter (Ibid.: 69). Det giver med hendes egne ord ”en række frem- og tilbagebevægelser i materialet” (Ibid.: 76). Samme bevægelse kan genfindes hos Staunæs (2004), der i forbindelse med sin analyse af køn og etnicitet i skolelivet foretager en slags dobbelt analytisk bevægelse, som hun opdeler i en *alfa-* og en *betastrategi* (Ibid.: 86 f.). *Alfastrategien* er en måde at lede efter tilblivelser på, hvor forskellige udtryk for permanens, stabilitet og fikseringer kommer i søgelyset. Med *Betastrategien* leder hun omvendt efter brud, diskontinuitet og ustabilitet (Ibid.: 86 f.).

I min analyse har jeg med inspiration fra ovenstående valgt at benytte mig af en lignende dobbelt analysestrategi, der sætter fokus på henholdsvis tilblivelser og fikseringer samt brud. Det vil sige, at jeg har systematiseret mine læsninger af materialet ved først at orientere mig mod permanens, faste mønstre, dominerende diskurser, hvordan ting ’generelt’ er eller ’plejer’ at være, og fx finde ord i interviewudskrifterne såsom ’altid’ eller ’ofte’ (Ibid.: 86). Når jeg så har identificeret et mønster, en diskurs eller en ’typisk’ deltagelsesmåde, har jeg bagefter ledt efter brud eller modhistorier, som kunne modsige dette fund. Denne fremgangsmåde har hjulpet mig til at skabe blik for det spændingspotentiale, der er i relationen mellem de kollektive betingelser og individers måde at tage dem i brug på (Søndergaard 2000: 68), og dermed den indre dynamik og de muligheder for agens, der ligger i bystanderpositionen.

5. 3. 2 At lede efter normativiteter

Konkret i analysen udmønter destabiliseringsstrategien sig endvidere ved en særlig rettet mod normativiteter – og mere specifikt de aspekter af subjektiveringseffektive normativiteter, der har betydning for bystanderpositionen. Normativitet er et centralt analytisk tema indenfor denne tradition (Søndergaard 2005), fordi det er ”én måde at tale om de koder og socialt ordnende principper på, som stilles til rådighed for konkrete mennesker at subjektivere sig selv igennem, med

og imod.”(Ibid.: 255). Det er med andre ord gennem normativiteternes horisonter, at bestemte subjektpositioner stilles til rådighed (Ibid.: 255). En normativitetskritisk analysestrategi tjener til at gå tæt på det enkelte subjekts forhandling af konkrete og lokale normativiteter, påbud, forbud, regler og subjektpositioner (Petersen 2009: 61), og kaster i dette speciale særligt lys på de legitimeringer, som børnene trækker på, når de hverves til bystanderpositioner.

Man kan læse efter normative sedimenteringer på forskellige måder (Søndergaard.: 255 f.). I min analyse har jeg benyttet mig af ledemotiver (Ibid.: 254) såsom *den passende kammerat* og *den relevante deltager* for at afsøge hvordan passendehed gøres konkret i denne skoleklasse, og hvilke normativiteter den enkelte orienterer sig efter og baserer sin deltagelse på.

Fremgangsmåden har dels været at søge konkret i interviewudskrifterne efter formuleringer, hvor normativiteterne udtrykkes direkte (Ibid.: 255 f.), som fx hos Sofie, der i sit interview forklarer: ”herinde der er det sådan noget med 'bland dig ikke i andre folks sager, så går det bare ud over dig selv'.”(Sofie s.2). Desuden har jeg ledt efter normativiteternes indirekte udtryk i handlinger og ikke-handlinger samt børnenes vurderinger af hinandens handlinger og ikke-handlinger (Ibid.: 255 f.), som fx når Mira vurderer Cecilies handlinger således: ”det er dumt gjort, og så tænker jeg bare, at hun gør det bare værre for sig selv ved at bagtale andre.”(Mira s.3). Normativiteterne fremlæses således i de mangfoldige diskursive praksisser på tværs af materialet.

5. 4 Fra strategier til spørgsmål

De ovennævnte perspektiver, ledestrategier og analyseniveauer har jeg endelig valgt at konkretisere i analytiske spørgsmål. Disse spørgsmål tjener til at fungere strategisk styrende (Søndergaard 2005: 254) i min fortælling om de betingelser for bystanderdeltagelse, der er gældende i den konkrete kontekst. De er stillet på en måde, der tillader mig at indkredse bystanderfænomenet 'udefra og ind' for derigennem at stille skarpt på de konstituerende processer.

Spørgsmålene lyder som følger:

- 1) Hvad er børnenes rettetheder i den konkrete kontekst? Og hvad henholdsvis hæmmer og fremmer realiseringen af disse?***

- 2) *Hvorvidt og hvordan genkender børnene i den konkrete kontekst mobning og anden relationel aggression?*

- 3) *Hvilke bystanderpositioner og - deltagelsesmåder muliggøres i den konkrete kontekst?*

6. Analyse

Den følgende analyse omhandler de betingelser for deltagelse, der fungerer konstituerende for bystandertilblivelser i denne konkrete klasse. Analysen er en samlet fremstilling bestående af fortælling, undren, interviewuddrag, observationsnoter, spørgsmål, svar, pointer og sammenfatninger, der alt sammen tjener til henholdsvis at strukturere og levendegøre materialet. Analysen falder i tre dele, som hver især styres af et analysespørgsmål.

6.1 Om transskriptioner og interviewcitater

Talesproget er gengivet så præcist som muligt, hvilket vil sige, at fortællelser, selvfærdigheder mm. er gengivet, medmindre de er direkte meningsforstyrrende, og i så tilfælde er de blevet omformuleret eller udeladt. Sådanne omskrivninger er ikke markeret.

Alle navne er ændret - inklusive klassens navn, der omtales som 6. Ø

Interview- eller observationsuddrag optræder ved reference til navn eller dag og sidetal (Mira s.5).

Den talende angives ved stort forbogstav (P:).

Der er indføjet tegnsætning i citater for at lette læsningen.

Tre punktummer i en parentes (...) angiver at ord eller korte sætninger er udeladt.

To eller flere punktummer i teksten ... angiver pause i talestrømmen.

Eventuelle kommentarer, tryk eller ordforklaringer er skrevet i parentes []

I analysen vil der i citaterne optræde fremhævelser med **fed**, som er af væsentlig betydning for analysen.

6. 2 Del I: Deltagernes rettetheder

Den første del af analysen tjener til at belyse, hvad der overordnet set er på spil blandt børnene i 6. Ø. Det, jeg spørger ind til er, hvilke forhandlingsakser den oplevede sociale virkelighed drejer om; hvad der er værdifuldt og dermed magtfuldt i den konkrete kontekst, samt hvilke betingelser og forhold, der hæmmer og fremmer disse.

Analysespørgsmål 1:

Hvad er børnenes rettetheder i den konkrete kontekst? Og hvad henholdsvis hæmmer og fremmer realiseringen af disse?

6. 2. 1 Sjov

Ved min første indtræden i 6. Ø bemærkede jeg et virvar af kommentarer, afbrydelser og meningstilkendegivelser, der konstant fløj gennem luften på tværs af klasserummet. Mange af dem var af nedsættende karakter og virkede tilsyneladende som en del af en gældende deltagelsespraksis i klassen. Det gav mig associationer til Rabøl Hansens fremhævelse af *håne-kulturer*⁵⁰ som en konstituerende kraft i mobbekontekster. Samtidig blev der også grinet meget. Hån og grin flettede sig sammen på måder, der gjorde det svært for mig umiddelbart at skelne mellem in- og eksklusionshandlinger. Denne iagttagelse blev formet til en analytisk nysgerrighed, da jeg efter flere gennemlæsninger af observationer og interviews fandt en ofte ytret rettethed mod ”sjov”, ”at have det sjovt”, ”lave sjov” m.m.. Jeg valgte derfor *sjov* som min indgang til en nærmere forståelse af det mulighedsrum, indenfor hvilket bystandere konstitueres i 6. Ø. Det, jeg undersøger i det følgende er, hvad der konstituerer *sjov* i børnenes optik, samt gennem hvilke deltagelsesformer, positioneringer og relateringspraksisser⁵¹ børnene rettes og retter sig mod *det sjove*. Samtidig ser jeg på hvilken funktion eksklusionslignende handlinger såsom hån, drilleri, chikane har i den forbindelse.

Indledningsvist vil jeg introducere Martina, der fortæller sig selv frem som en person, der ”gerne vil løbe rundt og **drille** andre for **sjov** og **de griner af det**” (s.2). Hun fortæller følgende om de sociale relateringspraksisser i klassen:

⁵⁰ Exbus-konference, 22. oktober 2009.

⁵¹ Begrebet *relateringspraksis* henter jeg hos Søndergaard (2009b), der i sine analyser af mobbekontekster bruger begrebet uden dog at definere det. Jeg bruger det her til at beskrive de måder, hvorpå der relateres socialt gennem mønstre af bevægelser, handlinger og italesættelser.

"M: der er nogle, der bare vil have det sjovt, og går rundt og **driller for sjov**...på en sjov måde, fx hvis de... jeg kan ikke lige finde på noget, men bare sådan **drillesjov**, og så **griner man** af det. P: det kan du godt lide? M: ja, det er der **mange fra klassen, der godt kan lide**, og der er **mange der gør det**" (Martina s.2)

Martina forklarer om en udbredt måde at drille på, som er "for sjov", og hun fremhæver, at der er "mange fra klassen", der kan lide det og "gør det". På den måde henter Martina en legitimering af drilleriet i en fortælling om *fælleshed* og *sammehed*⁵². Netop fordi der er "mange fra klassen", der deltager i det, er det en passende form for morskab. Martina fortæller med andre ord, at hun gør en slags *passende kammerathed*⁵³ ved at deltage i denne relateringspraksis.

"Drillesjov" er et endvidere et særligt og interessant ord, Martina her opfinder til lejligheden. Det illustrerer en særlig hybrid mellem drilleri og morskab, der hersker i den pågældende kontekst. Det, der tilsyneladende kvalificerer "drillesjov" som sådan, er ifølge Martinas beskrivelse, at ordene eller handlingerne udløser grin hos kammeraterne. Det er afgørende, at "de" eller "man" griner. Grinet er en *social kode* (Foucault 2006: 16), der fungerer ordnende for den diskursive praksis, og afgør, hvorvidt noget i højere grad skal læses som "sjov" end som "drilleri". Grinet fungerer endvidere legitimerende for drilleriet, hvilket også fremgår af den måde, hvorpå Martina linker de to begivenheder "drille andre for sjov" og "de griner af det". Disse to nævnes i umiddelbar forlængelse af hinanden, og sammenfaldet af de to begivenheder udgør den særlige relateringspraksis "drillesjov". Det er ligeledes tankevækkende, hvordan linket mellem dril og grin i Martinas italesættelse er så selvfølgelig, at drilleriet nærmest per automatik afføder et grin, for som Martina beskriver konstaterende "så griner man af det". Det ene medfører det andet; man driller og så griner man - det hænger sammen. Man kan derfor forstå grinets funktion som flertydig - fx både som et udtryk for morskab samt en gestus, der hører til som en obligatorisk del af en deltagelsespraksis, der hersker i den specifikke kontekst. Grinet har derudover en legitimerende funktion i forhold til drilleriet, fordi grinet er med til at betydnings sætte en handling som "sjov". Denne pointe vil også træde frem i det følgende, hvor vi møder Markus.

⁵² *Fælleshed* og *sammehed* er begreber, jeg henter fra Kofoeds (2003) beskrivelser af in- og eksklusionsprocesser i folkeskolen, og som hun bruger til at beskrive en etablering af 'enshed' og 'forskellighed fra'; en etablering af enhed baseret på forskelssætning fra andre gennem fremhævelse af fællesheder og etableringen af en fælles position, der gør, at man nærmest smelter sammen til et hele – en flerhed af individer opleves som 'den/det samme' (Ibid.: 114-115).

⁵³ *Passende kammerathed* er inspireret af Kofoeds (2003) begreb om *passende elevhed*. Jeg fokuserer dog i modsætning til Kofoed udelukkende på de sociale relationer i klassen, hvorfor passendehed i forhold til skolen som institution bliver irrelevant i min analyse. Dette fremhæver jeg ved at bruge ordet 'kammerat' frem for 'elev'.

Markus foretager ligesom Martina et diskursivt link mellem sjov og chikane i følgende interview-uddrag:

*”P: ja, hvornår er det rarest at være inde i klassen? M: det er det, når alle er i godt humør..og det er de tit. P: ja. M: så er det fint. P: hvordan kan man mærke, at alle er i godt humør? M: så **griner** mange af dem, og så **laver** de mere **sjov**. P: så I er gode til at lave sjov med hinanden? M: ja, men der bliver **talt grimt til hinanden** alligevel derinde. P: det gør der? ok. M: men, du ved, **det er også for sjov**. P: det er også for sjov? M: men det synes læreren ikke er sjovt (griner). P: nej, nej, men tror du, at alle eleverne synes det er sjovt? M: ja, fordi **hvis der bliver sagt stop, så gør man det ikke rigtig mere.**”(Markus s. 6-7)*

Markus glider fra at tale om ”at lave sjov” til ”at tale grimt til hinanden”. Der er tilsyneladende et link her, fordi den nedværdigende sprogbrug også er en kilde til morskab – eller som Markus siger det: ”det er også for sjov”. Det grimme og nedværdigende kan således have en morsom og underholdende kvalitet. Markus tilføjer desuden en legitimering af denne praksis ved at fremhæve, at nedværdigelserne til enhver tid kan stoppes. I hans optik er der, som hos Martina, tale om en måde at relatere sig til hinanden på med bestemte koder, og én af de socialt ordnende koder, som kendetegner og legitimerer denne praksis er altså, at den kan stoppes via ytringen af ordet ”stop”. På samme måde som hos Martina afgrænses det sjove altså ved den reaktion, handlingen møder i den sociale kontekst. Om der grines eller siges stop, fungerer determinerende for, om der er tale om drilleri eller sjov, for ”hvis der bliver sagt stop, så gør man det ikke rigtig mere”. Men hvad ligger der i Markus brug af ordet ”rigtig” i denne sammenhæng? Kan man holde op med at ”lave sjov” på en forkert måde? Markus forklarer:

*”M: normalt, når der er en, der bliver sur og siger 'stop', og de mener det, så plejer jeg også at stoppe. P: ok. M: men der er også nogle gange, hvor man er **alt for glad** eller et eller andet, så.. bliver man bare ved. P: alt for glad? sådan lidt overkåd eller hvad? M: ja. P: og **rigtig er kommet godt i gang** eller et eller andet. M: jaja...lige **bliver ved med at finde på** et eller andet.”(Markus s.8)*

Markus italesætter her et brud på de førnævnte sociale koder, der styrer og guider drilleriet. Der er et kreativt element i chikanen, som tiltaler ham, fordi han ”bliver ved med at finde på”, og denne form for morskab kan trumfe ’stop-koden’. Hans rettethed mod sjov medfører et brud på en tilsyneladende gældende praksis, fordi chikanen gør ”alt for glad”. Den stimulation, som

kreativiteten og opslugtheden producerer, når han er *"bliver ved med at finde på"*, producerer altså glæde hos ham, og fremmer realiseringen af en rettethed mod *"sjov"*, der så igen modvirker den kedsomhed, som undervisningssituationen producerer hos Markus. Han betoner nemlig i interviewet vigtigheden af, at de andre deltagere (både lærere og kammerater) kan *"tage lidt sjov"*, samt at han har mulighed for at *"lave sjov"* i skolen, *"så undervisningen ikke altid [med eftertryk] er kedelig"* (Markus s.6). Markus' rettethed mod sjov kan på den baggrund i en foucauldiansk inspireret optik forstås som en form for *modstand* (Foucault 1994) mod undervisningens tvangsprægede former⁵⁴, herunder fx de regler⁵⁵, han forventes at underlægge sig i forbindelse med institutionaliseringen og tilblivelsen som elev. *"Sjov"* kan således i Markus eksempel læses som et udtryk for en følelse af nydelsesfuld løsslupenhed, der stimuleres gennem kreative brud på sociale og institutionelle regler.

Det sjove kan imidlertid også kvalificeres ved, at man er flere, der deles om morskaben. Vi bliver lidt ved Markus, der fortæller videre om brugen af *"øgenavne"*:

"M: det er også det der med øgenavne, det er sjovt, hvis det er, jo flere der, altså, hvis nu kun det var mig, der syntes det var sjovt, så ville det være stoppet for længst, hvis det kun er én, men hvis det er hele klassen, der synes det er sjovt og alle drengene, så bliver de jo ved og ved og ved og ved, så er det den ene, der synes det er sjovt, så nævner de det lige, så er alle oppe på det igen." (Markus s.7)

Her er fællesskabet den drivende kraft i morskaben. At *"hele klassen"* eller *"alle drengene"* synes det er *"sjovt"*, gør praksissen meningsfuld, fordi den befordrer indlejring i et socialt fællesskab, og således kan *"det sjove"* fungere inkluderende. Relationer og positioneringer kan etableres, bekræftes og styrkes i kraft af morskaben, og som hos Martina hentes legitimiteten i etableringen af fælleshed – en fælleshed, der inkluderer, samtidig med at den ekskluderer og gør modtageren af øgenavnet irrelevant som deltager. Det er fx tilfældet med Cecilie, der i en form for eksklusionspraksis blandt drengene i klassen konsekvent går under navnet *"djævlen"* eller *"sheitan"*⁵⁶.

⁵⁴ Her trækker jeg på Foucault (2002: 149 ff.), der i *Overvågning og straf* i kapitlet om *De føjelige kroppe* demonstrerer hvorledes samfundsinstitutionerne (heriblandt skolerne) gennem disciplinære foranstaltninger, former de manipulerbare kroppe og dermed mulighedsrummet for tilblivelse.

⁵⁵ Her tænkes på, at det fx i 6. Ø forventes, at man ikke taler i timen uden at have fået tilladelse, og at man ikke taler nedsættende til hinanden.

⁵⁶ *Sheitan* er arabisk for djævel.

Ali er en dreng, der skiller sig ud fra resten af drengegruppen, fordi han ikke bifalder de øgenavne, som Cecilie tildeles. Med udgangspunkt i en religiøs normativitet⁵⁷ tager han afstand fra brugen af både bandeord og øgenavne, men denne normativitet træder i baggrunden, når han er i en tilstand, som han kalder "grine-humør":

"P: det der med Cecilie, ikke, hvordan kan det være at du grinede? hvis du tænker 'det er synd' og 'hun ser ikke ud som om hun synes det er rart'. A: ja, men nogle gange er jeg sådan (...) nogle gange, så tænker jeg, så er jeg bare i grine-humør, og så griner jeg bare, ikke, og nogle gange så står jeg bare helt stille, og så kigger jeg bare på personen, så tænker jeg bare 'aj, det er synd' og sådan noget, og så går jeg over til vedkommende, der driller hende, han eller hun, og så siger til ham 'lad være med det' eller sådan noget, og så nogle gange holder det op, og nogle gange siger de bare videre, driller de bare videre P: ok, så hvis du er i grinehumør, så... A: ja, så griner jeg bare, men jeg siger ikke noget til hende, så griner jeg bare." (Ali s.5)

Morskaben kommer altså nogle gange til at træde i forgrunden hos Ali, hvilket viser en rettedhed mod sjov, eller rettere mod det "at grine", og "grine-humøret" indebærer således, at Ali griner af drillerier og hån, som han egentlig ikke bifalder. Ali fremhæver endvidere, at han ikke "siger noget til hende", men at han "bare" griner. Han forstår sig selv som marginal deltager i den pågældende praksis, fordi han ikke deltager i kerne-aktiviteten "at sige noget til hende". Det er på baggrund af Alis normativitet ikke helt så upassende at grine som at "sige noget til hende". Ali legitimerer således sine handlinger ved at fremhæve, at han ikke bruger nedsættende ord. Ali griner "bare" - og med Ali vender vi os således igen mod grinets betydning.

Det følgende er et uddrag fra mine observationsnoter. Jeg befinder mig i skolegården efter en voldsom slåskamp, som mange af klassens børn har været vidne til, og hvor jeg har grebet ind:

"Jeg passerer Maja, der kigger opsøgende på mig og langsomt siger: 'Det var sjovt.. og lidt mærkeligt ..og også underligt'. 'Ja... sjovt, mærkeligt og underligt', gentager jeg. Hun smiler til mig og griner lidt. Jeg griner også. Så griner vi begge endnu mere. Jeg er et kaos af følelser, og det føles rart og forløsende at grine men også helt forkert. Jeg er forvirret. Jeg skynder mig at gå væk. Bagefter skammer jeg mig."

(Observationsnoter onsdag s.3)

⁵⁷ Alis religiøse orientering vender jeg tilbage til i afsnit 6.2.2.

Jeg fremhæver her mig selv som eksempel for at illustrere, at grinets funktion også kan være *forløsning*. At grine, og i særdeleshed at grine i fællesskab, fungerede i den konkrete situation lindrende for den sociale angst, som vi begge havde oplevet kort forinden i forbindelse med vores bystanderdeltagelse i en grov form for relationel aggression, der kan forstås som en fysisk eksklusionsbestræbelse, som netop kan nære eller skabe en angst for egen eksklusion. Følelsen af at være i fare blev således opløst ved hjælp af fælles latter.

Også blandt børnene oplevede jeg grinet fungere lindrende og forløsende - her nedenfor i mit interview med Kristoffer, hvor vi taler om den selvsamme slåskamp:

*”P: Altså kan du tænke på andre ord, hvis du sådan skal beskrive det for nogle, der ikke havde set det? K: Sindssygt [griner] nej. P: Sindssygt? K: Ej jeg ved det ikke [griner], det tænkte jeg bare. P: Det var det også. Og det var lidt mærkeligt, fordi **nu kan jeg se, du kan ikke helt lade være med at grine eller smile** sådan lidt ad det (...) men hvad tænkte du bagefter, kan du huske det? K: Stadig voldeligt [griner], sådan 'wow'. P: Okay. K: Jeg kan ikke rigtig huske det. P: Nej. K: Jeg tror ikke, jeg tænkte på noget, eller jo jeg tænkte på det i et stykke tid, men ellers tænkte jeg ikke rigtig noget. **Jeg så bare slåskampen inde i mit hoved hele tiden.**” (Kristoffer s.4-5)*

Der er ikke nogen tvivl om, at hændelsen har gjort indtryk på Kristoffer, der *”så (...) slåskampen inde i mit hoved hele tiden”*. Det er dog interessant, at han griner, samtidig med at jeg beder ham beskrive en voldsom oplevelse, som han ikke ellers synes at forbinde med noget morsomt. De to ovenstående eksempler giver et praj om grinets og morskabens mulige funktion i en kontekst præget af social eksklusionsangst. Grinet kan have en forløsende og lindrende virkning på den sociale angst, og det kan skabe en følelse af fællesskab og fungere relationsdannende, hvis man har nogle at grine med – og som det fremgår af de foregående eksempler er dette også i en vis udstrækning gældende for orienteringen mod *det sjove*. Det problematiske heri kan være, at grinet også kan fungere legitimerende for drilleri og chikane, idet grin sætter forskellen mellem hvad, der fx er drilleri, og hvad der er sjovt, som vi så det hos Martina. Derfor kan grinet på paradoksal vis opretholde de selvsamme ekskluderende praksisser, der fungerer medkonstituerende for den sociale eksklusionsangst, som den netop forsøger at lindre.

6. 2. 2 At lære noget

Det er ikke alle børn i 6. Ø, der lader deres deltagelse i skolens hverdagspraksisser guide af en orientering mod *sjov*. Jeg møder også adskillige eksempler på rettetheder mod at *lære noget*⁵⁸. Det er måske ikke et overraskende fund, set i lyset af at mit empiriske materiale er produceret på en skole, hvis kerneaktivitet per definition er læring og undervisning. At interviewerens samtidig er en voksen, der nemt kan læses som lærer, kan tænkes at befordre en hvervning til den sociale kategori elev. Med dette in mente vil jeg i det følgende undersøge, hvordan rettetheden mod at *lære* kommer til udtryk, samt hvad den indebærer.

Skoleskift

En måde som rettetheden mod *at lære noget* kommer til udtryk, er via fortællinger, der centrerer omkring temaet *skoleskift*⁵⁹. Ali, som vi tidligere har mødt, italesætter eksempelvis en orientering mod gode skolepræstationer og mod *at lære noget* ved at cirkle omkring emnet skoleskift i sit interview. Han fortæller mig indledningsvist, at han gik ud af klassen i 3., tilbragte et år på en anden skole, hvorefter han kom tilbage i den nuværende klasse igen. Den anden skole var nemlig ikke tilfredsstillende efter Alis mening:

”A: vores opgaver og sådan, det var sådan nogle nemme nogle, bare sådan gangestykker, fx 9x7 og sådan.” (Ali s.1)

Ali har en forventning om at blive stillet svære opgaver, når han er i skole, og selvom han var glad for at komme væk fra skolen med de nemme opgaver, er han ikke udelt begejstret for at være tilbage i 6. Ø. Han udtaler ligesom Xia, Maria og Michael, at han synes, at klassen *”larmer meget”* (s.1), hvilket efter hans mening hæmmer hans læringsbestrebelse. Samtidig synes han, at *”miljøet”* og *”dem der går i klassen”* er *”dårlige”* (s.2), og han overvejer derfor at flytte skole igen, til et sted hvor han *”lærer mere og sådan”* (s.2). Ali oplever med andre ord sit mulighedsrum begrænset i 6. Ø. Hans rettethed mod læring forstyrres på grund af larm og *”de dårlige”*, og han ser det som en umiddelbar løsning at flytte skole og dermed skifte konteksten ud. Men hvorfor griber Ali skoleskiftet som den potentielle vej til forfølgelse af sin rettethed? Hvorfor får han ikke øje på forskellige måder aktivt at forhandle sine deltagelsespræmisses for dermed at søge at udvide sit

⁵⁸ Bemærk, at der ikke her opereres med et teoretisk læringsbegreb, men den af børnene italesatte forståelse og oplevelse af at *lære*.

⁵⁹ Skoleskift optræder i interviewene med hhv. Ali, Christina og Maja, Ismael, Muhammed, Nasima, Mira og David, der alle enten har prøvet at skifte skole eller overvejer det.

mulighedsrum inden for konteksten? Hvorfor tager han fx ikke larmen og forstyrrelserne op som et problem på et klassemøde eller måske blot beder sine klassekammerater om at tie stille eller holde kæft? Eller noget helt tredje? Det kan der være flere årsager til.

En mulig årsag er for det første, at historien om skoleskift og elevskift er et dominerende narrativ i 6. Ø. Det kommer frem i interviewene, at klassen bærer præg af, at mange børn er gået ud og nye kommet til. Desuden har der været en classesammenlægning i 3.klasse, der endnu lever i elevernes fortællinger. Det følgende uddrag er fra mit interview med Martina:

”P: men denne her klasse den har du gået i lige siden første? M: ja, 0. ja, P: ja, selvfølgelig. M: nej, siden 3. faktisk, fordi vi blev slået sammen (...) vi blev en tyve stykker eller mere, så var der mange, der gik ud, for der var nogle der blev mobbet og alt muligt, og der var nogle, der bare ikke havde det godt men altså..P: og så gik de ud? M: ja, og der var også nogle, der ville have en bedre skole for at lære lidt mere.”(Martina s.1)

Martina italesætter her en form for *udskiftningsdiskurs*, der hersker - både på grund af classesammenlægningen og på grund af de mange elever, der har skiftet kontekst⁶⁰, og denne diskurs befordrer, at det at skifte skole, kontekst eller fællesskaber ud kan forstås som en legitim og indlysende måde og at følge sin rettethed på – eksempelvis hvis man vil undgå at blive mobbet eller har et ønske om at *”lære lidt mere”*. Der trækkes derigennem på en overordnet *individcentreret diskurs*, der sætter individets (modsat fx fællesskabets) behov og rettetheder samt opfyldelsen og forfølgelsen af disse i centrum for deltagelsesmåden. Denne diskurs hviler på en essens-tænkning, ifølge hvilken social mistrivsel anskues som et problem iboende den enkelte. Derfor bliver det også nærliggende i denne forståelse, at den enkelte enten må acceptere deltagelsespræmisserne og tilpasse sig eller flytte kontekst i tilfælde af utilfredshed. Det er med andre ord individets accept og tilpasningsdygtighed frem for fællesskabets accept og tilpasningsdygtighed, der kommer i fokus med udskiftningsdiskursen, og dette får, som det vil fremgå senere i analysen, betydning for bystandertilblivelserne.

En anden årsag til Alis overvejelser over potentiel ikke-deltagelse i 6. Ø kan vi desuden få indblik i ved et øjeblik at vende os mod Mira. Mira har gået i klassen i to år. Ligesom Ali er Mira rettet mod *”at lære”* i skolen, men i modsætning til Ali udtrykker hun tilfredshed med at gå i klassen:

⁶⁰ Udover de elever, der er gået ud, er der også mange nytilkomne - fx Ismael og Nasima, der har gået i klassen i et år, Muhammed og Mobin, der har gået i klassen et halvt år, samt den helt nye David, som kun har gået i klassen i tre uger.

*”M: Jeg kan godt lide at gå i skole, jeg synes, det er meget **hyggeligt** at gå i skole, jeg **lærer** også rigtig mange ting, som jeg ikke kendte til..ja, ord, som jeg ikke kender, **lærer** jeg.” (Mira s.6).*

Det er betydningsfuldt for Mira, at hun blandt andet får en oplevelse af at *lære*, når hun er i skole, hvilket i hendes optik betyder at blive præsenteret for noget nyt - noget hun *”ikke kender”*. Det danske sprog og faget dansk er et særligt afgørende præstationsområde for Mira, der ikke har dansk som sit modersmål, hvilket fx fremgår af den måde, hvorpå hun fremhæver staveordene i danskfaget som en betydningsfuld målestok for hende:

*”M: jeg er også **blevet meget bedre** til at stave, jeg er blevet **rykket op**..jeg havde **2-ord**, det havde jeg selv valgt, for jeg syntes ikke, jeg var så god til at stave, så til forældresamtalen i tirsdags, så blev jeg **rykket op**, for jeg har kun haft **0 fejl** [i diktat], så nu er jeg blevet rykket op til **3-ord**, og det er fedt for mig.”(Mira s.6).*

Ser man nærmere på de læringsbetingelser Mira oplever i 6.Ø., fremgår det, at Mira indgår i relationer med de andre børn på en måde, der fremmer hendes bestræbelse på at lære noget. Mira fortæller nedenfor om relationen til bedsteveninden Nasima:

*”M: jeg har også en **bedsteveninde**, der går her i klassen. P: hvem er det? M: det er Nasima. P: er det din bedste veninde? M: ja. P: hvad betyder det at være ’bedste veninde’ for dig? M: at jeg kan stole på hende, og at når jeg har brug for hende, så kommer hun og hjælper mig, og øhm, **at lærerne, hvis nu jeg gør noget forkert, så er hun der for mig og siger, hvad der er forkert, og hvad der ikke er rigtigt.**”(Mira s.2).*

Relationen med bedsteveninden fremmer altså Miras bestræbelse på at klare sig godt i skolen, fordi Nasima assisterer hende i skolearbejdet og korrigerer hendes fejl ved at fortælle hende, hvad der *”rigtigt og forkert”*. Ali, derimod, har ikke nogen tilsvarende relation i klassen, der kan fremme hans rettedhed mod at lære. Han fortæller om sine relationer til klassekammeraterne, at *”alle er mine venner, men **ikke sådan venner-venner; bare kammerater**”(s.3)*. Det er et vigtigt udsagn set i lyset af, at relationer, som det også vil fremgå mere tydeligt senere i analysen, synes vigtige med henblik på adgangen til forhandling af deltagelsespræmisserne. At Ali ikke har *”venner-venner; bare kammerater”* har altså betydning for hans mulighedsrum. Endvidere fremhæver han om sine klassekammerater, at *”nogle kommer jeg heller ikke til at savne, faktisk”(s.2)* ved et eventuelt skoleskift. Særligt Muhammed som ifølge Ali forstyrrer undervisningen meget og er

”opmærksomhedskrævende”(s.4). Set i lyset af Alis rettethed må man forstå hans deltagelse som begrænset og marginaliseret, hvilket fører til et ønske om ikke-deltagelse.

Ønsket om ikke-deltagelse og rettetheden mod at lære kan yderligere analyseres ved at se nærmere på den larm og forstyrrelse, der som tidligere nævnt, fungerer hæmmende for Alis orientering mod at lære. Ali er nemlig ikke den eneste, der føler sig forstyrret.

Larm og forstyrrelse

Xia er en af de deltagere i 6. Ø, der også italesætter en rettethed mod at deltage i undervisningen og løse de af læreren stillede opgaver. Det flettes ind i en fortælling om koncentrationsbesvær:

*”P: hvad synes du om at gå i denne her klasse sådan generelt? X: Øh det er fint nok, men bortset fra at nogle af **drengene** de bliver ved med at .. **genere** nogle af dem, altså, så skændes de helt vildt meget og sådan noget, det er ret irriterende.(...) Altså de råber alle mulige forsk..æh sådan noget **på deres eget sprog**, ligesom fx da de kaldte Cecilie for 'sheitan' og sådan noget, og det betyder djævel på arabisk, tror jeg det er, eller pakistansk eller et eller andet. P: ok og det gik dig på? X: Ja fordi **jeg hørte det hele tiden**, og så endte det på et eller andet tidspunkt med, at jeg sad i en gruppe[grupperarbejde] med Cecilie og så nogle andre, som hele tiden sagde det til hende. P: ja okay X: og så skændtes de, og **så kunne jeg ikke koncentrere mig** og sådan noget P: ok ja hvad gjorde du så i den situation? X: jeg **ignorerede dem**, eller hvis det blev for meget, så sagde jeg det til Hanne [klasselæreren]”(Xia s.2)*

Det, der er interessant her er, at den sociale relateringspraksis som vi i afsnit 6.2.1 så som et udtryk for en rettethed mod sjov, her hos Xia bliver talt frem som en forstyrrelse af hendes koncentration. Hun er ikke rettet mod ”at lave sjov”, hun er rettet mod at deltage i undervisningen. Det er derfor ikke mobningen af Cecilie men forstyrrelsen og obstruktionen af skolearbejdet, der er det centrale i hendes fortælling, hvilket også får betydning for måden, hun deltager på. Hun vælger at ignorere de hånende ord for at fokusere på den stillede opgave. Vi ser altså her Xia blive til som bystander til ekskluderende handlinger på baggrund af sin rettethed.

Jeg hæfter mig desuden ved, at en del af forstyrrelsen for Xia består i, at drengene råber ”**på deres eget sprog**”. Det forstærker tilsyneladende oplevelsen af forstyrrelse, hvilket er noget, Sofie også nævner:

*”P: hvornår synes du, det er rarest at være inde i klassen? S: inde i klassen? ..det er nok....altså..det er svært at sige hvornår, det er rarest, men jeg kan sige dig, hvornår det ikke er rarest. P: ok S: ja det er i spisefrikvartererne, der kan jeg ikke rigtig lide det...der **gemmer jeg mig for det meste i min bog**, pga. at drengene for det meste **råber**. P: så det er råberiet, du ikke bryder dig om? S: det er mere **det, de siger**. P: nå hvad? S: **sådan noget 'wolla habibi' og alle mulige andre ord**. P: det kan du ikke lide? S: **jeg synes ikke det er rart at høre på.**” (Sofie s.5)*

At ordene, der udgør larmen, er fremmedartede og uforståelige, agerer forstærkende for forstyrrelsen og bidrager med den følelse af ubehag, som også ses hos Xia. Ubehaget kan ligne en slags paranoia, der næres af uforståeligheden – det, der siges, kan jo være om én selv, og det kan være et forsøg på eksklusion. Selve sprogvalget kan således tages strategisk i brug som eksklusionsredskab ved at spille på den sociale eksklusionsangst. Det ser jeg da også eksempler på - fx da Ismael i en engelsktime henvendt til Mobin og Muhammed, men højt så alle kan høre det, siger: *”vi skriver det på arabisk, så de ikke kender ordet!”*(observationsnoter, tirsdag, s.1).

Vender vi tilbage til Sofie, kan det konstateres, at hun på samme måde som Xia ignorerer drengenes råben. Endvidere lægger hun distance til de råbende drenge ved at bruge en bog til at skærme sig – eller som hun siger: *”der gemmer jeg mig”*. Vælger jeg her at forstå *bogen* som et læringsymbol, med udgangspunkt i at en bog i den pågældende kontekst er en artefakt, der hovedsagelig tages i brug i undervisningstiden, bliver det muligt at anskue Sofies handling som en beskyttelse, samtidig med at det er en måde at forskelssætte sig selv fra de råbende drenge ved at demonstrere en anden rettetthed - en rettetthed mod undervisning og læring. At tage en bog frem bliver i denne specifikke kontekst en måde at yde modstand på; modstand mod den dominerende relateringspraksis, modstand mod larm, forstyrrelse, det fremmedartede og 'det andet' – og modstand mod de eksklusionsbestrebelsers, der ligger indlejret heri fx qua sproget. Selvom Sofie altså bruger bogen til at gemme sig, kan hendes handling samtidig læses som et inkluderingsforsøg, hvor Sofie tager skolens kerneaktivitet, undervisning og læring, op i et forsøg på at inkludere sig selv - og Sofie er ikke alene om denne deltagelsesstrategi. Jeg observerer fx Christina i et spisefrikvarter siddende med fingrene i ørene og stirre ned i en bog foran sig, mens kammeraterne løber og råber omkring hende (observationsnoter torsdag s.4.), og Michael fortæller mig følgende:

*”M: Jeg synes nogle gange er det fint, og andre gange er der sådan meget **larm**, så er det som om det er **helvedes forgård**. P: Ok hvad gør du så? M: Så sidder jeg bare lidt stille og roligt for mig selv. Tager en **bog frem**, hvis det er.” (Michael s.1)*

En bog frem bliver altså i denne sammenhæng et redskab, jeg med inspiration fra Kofoed (2003) forstår som en *afstandsmarkør*, der fungerer forskelsstættende mellem den enkelte og hans eller hendes omgivelser. Bogen signalerer ro, koncentration og læring, og at tage en bog frem bliver en måde at demonstrere en modstands-rettedhed på – en modstand mod *det sjove*, som tager form af en rettedhed mod at lære noget.

Det kan undre, hvorfor Sofie, Christina og Michael tager denne defensive deltagelsesform i brug som en måde at forhandle deres positioneringer på. Hvorfor forhandler de ikke præmisserne offensivt og qua de herskende relateringspraksisser? Hvorfor råber og skubber de ikke? Dette kan muligvis forklares ved, at Michael forstår sig selv som ” *stille, ikke så voldelig*”(s.2), Sofie mener selv hun er ” *usocial*”(s.1) og ” *dårlig til at blive sur*”(s.3), og Christina siger om både hende selv og Sofie, at ” *vi er meget følsomme*”(s.5). Den gældende relateringspraksis, hvor positioner forhandles støjende, hånende, spøgende og aggressivt lukker således for adgangen til forhandling for disse børn – i hvert fald på de gængse måder; de må finde nye veje ind. Med udgangspunkt i Søndergaards (2008) formulering af niveauer for forhandling af social virkelighed, er det muligt at forstå denne ’boglige’ deltagelsesmåde som en slags forhandling af de gældende positioneringspræmisser. Søndergaard opererer i sin analyse af *offerpositionens dilemmaer* med tre niveauer for forhandling af sociale virkelighed: 1) Et konkret *personudpegende* niveau 2) Et niveau for forhandling af *positioneringspræmisser* 3) Et niveau for forhandling af *grader* af in – og eksklusionsprocesser (Ibid.: 167). Ved at tage en bog frem og demonstrere rettedhed mod *at lære*, udvises en oppositionel deltagelsesmåde, og dermed sættes der spørgsmålstegn ved de gældende *præmisser* for deltagelse. Det kan med udgangspunkt i Davies (2008) forstås som en forsøgsvis rebelsk positionering, hvor der abonneres på en læringsdiskurs i et forsøg på at legitimere sin egen deltagelse og inkludere sig selv i et skole-fællesskab. Det vil sige, at det at tage skolens kerneaktivitet op paradoksalt nok bliver en måde at positionere sig *rebelsk* på i denne klasse.

6. 2. 3 At blive ældre

En orientering, som jeg især finder ytret blandt pigerne i 6. Ø, handler om at modnes og blive ældre; at gå fra barn til ung. Det er en rettethed, der genfindes i andre empiriske studier af piger i denne aldersgruppe (Kofoed 2003 efter Guldbrandsen 2002 samt Haavind 2000), og jeg finder da også nogle velkendte eksempler herpå i min empiri - fx da jeg spørger Cecilie om hendes alder og får svaret: *"C: jeg er 13...jeg bliver 14 til juli"*(s.1). Det, der er påfaldende såvel som velkendt ved dette svar, er den sidste tilføjelse: *"jeg bliver 14 til juli"*. Det signalerer en rettethed mod at modnes, blive større, ældre og ultimativt set voksen. Orienteringen mod at blive ældre genkendes også ved en større afstandstagen til at lege eller gøre tilsvarende ting, der konnoterer barnlighed – og denne afstandstagen linkes også til popularitet (Kofoed 2003: 111 f. efter Guldbrandsen 2002). *At lege* bliver en aktivitet, der forskelssætter mellem barndom og ungdom, og den forskelssætter pigerne imellem i deres positioneringer – fx fortæller Martina:

*"M: der er nogen der..er sådan lidt mere **for sig**, sådan **synger** og..laver sådan, ikke for at være ond eller noget, men laver sådan nogle **barnlige ting, leger og sådan**, ikke"*(Martina s.2)

Det devaluerer i Martinas øjne at *synge, lave barnlige ting og lege*, og disse aktiviteter medfører en positionering *"for sig"* og altså udenfor fællesskabet.

Det fysiske rum spiller også en rolle i orienteringen mod at blive ældre. Eksempelvis er det på den pågældende skole kun børnene fra 0. – 4. klasse, der i pauserne har adgang til en gård med legeredskaber såsom klatrestativer, gynger, sandkasse samt en fodboldbane. Fra femte klasse og op efter afholdes pauserne på en tom, asfalteret plads. Således betinges og betinges det fysiske rum også af den diskursive kobling mellem at blive ældre og at holde op med at lege.

Orienteringen mod at blive ældre markeres desuden blandt pigerne via det, der hos Guldbrandsen (2002a: 8 i Kofoed 2003: 112) kaldes en *"overall interest in boys"*. Der flirtes, hviskes og tiskes som led i en begyndende eksperimenteren med heteroseksuelle normativiteter:

*"Nasima og Mira lægger sig i en sofa og snakker og fniser. Jeg spørger på et tidspunkt, hvad de snakker om. **'Drenge'**, svarer Mira, og så griner de begge to. Mira spørger så **hvor gammel, jeg tror hun er**. Jeg gætter lidt, og hun fortæller mig begejstret, at der er mange, der tror, hun er 17."*

(Observationsnoter mandag s.5).

At tale om kæresteri er ifølge Haavind (2000a i Kofoed 2003: 113) en måde at bevæge sig i denne bestemte alder på, som hun kalder ”heteroseksualitet uden berøring”. I 6. Ø tales der en del, men der berøres også kønnene imellem – og relateringen er påfaldende aggressivt tonet:

”Michael, Markus, Ali, David, Ismael, Maja, Kristoffer, Muhammed og Mobin sidder ved computerne på biblioteket. De surfer på internettet. Maja lader til at nyde drengenes selskab. Hun sidder med sin mobil fremme og er meget optaget af den. Det ser ud som om hun skriver beskeder. Hun er ikke optaget af at arbejde. Hun **skubber** engang imellem lidt til drengene, og de **skubber** tilbage. Særligt Markus og hende har meget interaktion ved at **skubbe og true hinanden med knytnæver**. Hun griner meget.”

(observationsnoter torsdag s.3)

Og senere samme dag iagttager jeg følgende:

”Vi venter på at komme ind i billedkunstlokalet. Ved indgangen til billedkunstlokalet griber Markus fat i Maja og skubber hende ned på gulvet. Han holder hende fast og trækker hættten fra hendes trøje ned over hovedet på hende. Han holder hættten for hendes ansigt, så hun ikke kan få luft. Hun prøver at slippe fri af hans greb og komme op at stå. Hun **sparker**, mens hun **griner** og råber ’stop’, ’stop’. *Jeg synes, det ser voldsomt ud.* De andre børn tager ikke notits af det. Vikaren kommer, og Markus slipper Maja.”

(observationsnoter torsdag s.5)

Denne relateringspraksis kønnene imellem, som vi ser eksempler på ovenfor, kommenteres også af Sofie. Hun fortæller mig, at der er nogle ”populære piger” i klassen, som er ”sådan nogle drenge kan lide at drille...og jeg ligger i bunden” (s.2). Drengenes drillerier inkluderer ifølge Sofie, at de ”slår” på pigerne, og hun fortæller, at hun selv ”ikke er sådan én man slår på”(s.4). Hun forklarer sammenhængen således:

”S: Maja og Cecilie de er ..alle mulige, Cecilie og Christina, de er sådan lidt mere.....man kan godt sige **pigede**. P: mere pigede? S: ja. P: end dig? S: ja. P: ok. S: hvis man bare kigger på **mit tøj**, så er jeg..lidt **kedelig**, mens de andre derinde, de går med **make-up og sådan**. P: nå ok, og så er man piget? S: ja. P: ok. S: i hvert fald lidt mere. P: og så kan man godt blive slået på? S: nej det er også bare fordi, det giver mere for drengene, at sige 'haha jeg har slået på hende', **det giver lidt mere**

respekt, hvis man har slået på nogen, der er værd at slå på. P: der er værd at slå på? S: det er sådan lidt med popularitet og sådan noget.”(Sofie s.4)

Det, Sofie beskriver her, er et popularitetshierarki, som hun linker til måden, som alder ’gøres’⁶¹, og som samtidig kvalificerer til drengenes slag. Hun peger på, at ”*de pigede*” piger positionerer sig højt i popularitetshierarkiet ved at tage artefakter såsom *make-up* og *tøj* i brug til at understrege ungdomskonnoteret femininitet og dermed melde sig ud af barndom og ind i ungdom. Dette fænomen påpeges også af Guldbrandsen (2002a: 8 i Kofoed 2003), der fremhæver tre væsentlige markører, som populariteten performes gennem: *Make-up*, *teenage-tøj* og at de begynder at bruge bh. Sofie er imidlertid efter eget udsagn ”*kedelig*” i sit tøjvalg. Hun går hverken med *make-up* eller bh, og hun har ikke nogen ”*overall interest in boys*” – eller som hun selv siger det på et klassemøde: ”*det er ikke min hobby at jage efter drengene*”(observationsnoter, tirsdag, s. 3). Det medfører, at Sofie bliver til som en, der ”*ikke er værd at slå på*”, og hun positioneres marginalt i klassen – dels blandt drengene, der ikke finder hende værdig til at blive slået, men også blandt pigerne, der ikke fx vurderer hende værdig som potentiel veninde pga. hendes barnlighed⁶². Sofie ekskluderes således, og hendes position mister agens, netop fordi hun ikke forhandler sin position ved hjælp af de heteronormative positioneringsredskaber, der værdisættes i den konkrete kontekst. Det ser derfor ud til, at bestemte ungdoms-markører såsom tøjvalg, *make-up* mm. har betydning for udsigepositionen og den udsigelseskraft, der kan tilskrives den enkelte position, samt de positioneringsmuligheder, herunder som bystander, der er tilgængelige for den enkelte.

6. 2. 4 Alliancerne

Den sidste rettetthed, som jeg finder markant i 6. Ø, er en social orientering mod det, jeg har valgt at benævne *alliancer*. Det er en dominerende social rettetthed blandt begge køn, og den udtrykker sig på forskellig måde gennem positioneringer, narrativer og deltagelsesmåder. Det får betydning for, hvorledes mobning genkendes og ikke-genkendes, og dermed hvordan bystanderpositioner konstitueres.

⁶¹ Forståelsen af at kategorier *gøres* hænger sammen forståelsen af sprog som *performativt* (Butler 1993), og træder i stedet for en opfattelse af, at fænomener, personer etc. ’er’ på bestemte måder, hvilket grundlæggende hænger sammen med den af-essentialiseringsbestræbelse, som dette speciale bygger på (jf. afsnit 3.1).

⁶² Eksempelvis fortæller Martina, at hun ikke ”*er sammen*” med Sofie i skolen, fordi Sofie ”*synger sådan nogle sjove slags børnesange*” (s.2).

Bedsteveninden – en feminint kønnet alliance

En særlig kønnet variant af orienteringen mod indgåelse, vedligeholdelse og opretholdelse af de sociale alliancer udtrykkes blandt pigerne i 6. Ø som en rettedhed mod *bedsteveninden*.

At *bedsteveninden* er en betydningsfuld kategori fremgår af, at stort set alle pigerne nævner fænomenet – uanset om de har en bedsteveninderelation eller ej. Bedsteveninden er således både i spil som en social kategori, og en konkret relation der gøres.

Som vi allerede tidligere har set det hos Mira, var alliancen med *bedsteveninden* betydningsfuld i forbindelse med hendes rettedhed mod at lære, fordi veninden kunne hjælpe hende med skoleopgaver. Mira uddyber her nedenfor, hvad det betyder for hende at have en bedsteveninde i klassen:

”M: Jeg kan stole på hende, og at når jeg har brug for hende, så kommer hun og hjælper mig(...) og man kan være sammen med én, ja, og lade være med at bagtale den ene, når man har ryggen til.” (Mira s.2).

Bedsteveninden er således også en værdifuld social alliance, der fungerer tryghedsskabende for Mira. Relationen har en indbygget normativitet, der udtrykkes af Mira, som at ”man” hjælper hinanden, og denne gensidige forpligtethed befordrer fx også, at Mira ”beskytter”(s.3) sin bedsteveninde. Også andre piger nævner i deres interview ”beskyttelse” og ”forsvar” som elementer, der konstituerer en bedsteveninderelation - heriblandt Cecilie, Martina og Christina.

For at forstå, hvad det er pigerne skal beskytte sig mod, vender vi tilbage til Mira, der i ovenstående citat nævner fænomenet ”bagtalelse”- et fænomen hun forklarer således:

”M: det betyder at ...man..når en person har ryg til, altså når en person ikke er der, står man og snakker om den person, noget negativt, det er det, det betyder, altså man siger alt muligt dårligt om én.”(Mira s.5)

At tale nedsættende om en person, der ikke er til stede, og derved cirkulere foragt og fordømmelse italesættes af Mira som en almindelig del af en social relateringspraksis blandt pigerne i 6. Ø. Det kan være med til at forklare behovet for at indgå en stærk og gensidigt forpligtende alliance med en *bedsteveninde*. En høj grad af forhandlinger, positioneringer og re-positioneringer, der fx foregår gennem bagtalelser, kan nemlig fodre en social usikkerhed og producere social eksklusionsangst

(Søndergaard 2009: 28 f.), hvilket søges imødegået via pro-aktive positioneringsmanøvrer, der alt i alt stiller subjektet bedre og stærkere, end hvis det var alene. Denne pointe vil jeg uddybe i det følgende.

Kliken

En særlig bedsteveninde-konstellation er *Cecilie, Martina* og *Xia*, som tilsammen kalder sig ”*kliken*”. En ”*klike*” defineres i Gyldendals åbne encyklopædi som ”*en snæver kreds af personer, der holder andre udenfor*”⁶³, og disse tre piger udgør da også en etableret og fikseret enhed - et lille eksklusivt fællesskab i klassens fællesskab. I det følgende uddrag er det Cecilie, der fortæller:

”*P: hvad med når I er i skolen, hvem snakker du mest med, er det så også Martina og Xia? C: ja [griner] (...) vi er ligesom **en klike**.*”(Cecilie s.3)

Denne konstellation kan forstås som en variant af det, der hos Kofoed (2003: 105) kaldes *et kollektivt vi-subjekt*. Det er en særlig subjektform, der fx kommer til udtryk i diskursiveringerne ved brugen af personlige pronominer. Her er det Martina, der taler:

”*M: der er nogen, der siger sådan ’fedtklump’ til os, men det griner vi sådan af, og så siger vi noget sjovt til dem, så begynder han også at grine. P: hvem er ’os’? M: altså mig og Cecilie, ikke.*”(Martina s.3)

At Martina siger ”*vi*” og ”*os*”, når hun beskriver de sociale praksisser, viser en kollektivitet, en fælleshed og en sammehed (Kofoed 2003:105), der farver blikket på - og oplevelsen af de sociale begivenheder. Den nedsættende kommentar ”*fedtklump*”, der udtales i ental, opfattes af Martina som møntet på både hende selv og Cecilie, fordi de i hendes optik er ét subjekt. Det, der siges til Cecilie, siges med andre ord også til Martina og omvendt. Grænsen til omverden er den samme. Pigerne forstørrer ifølge Staunæs (2004 i Kofoed 2003: 105) sig selv i disse kollektive *vi*-subjekter ud fra et behov for at *enlarge* sig. Tilsammen bliver denne *klike* nemlig noget større og mere end blot de to-tre personer sammen. De bliver en ”*klike*” med mere agens end et enkeltindivid og med mere in - og eksklusionskraft.

⁶³ http://www.denstoredanske.dk/Samfund._jura_og_politik/Sprog/Fremmedord/kl-ko/klike, d.16/12-09

Christina er én af de piger, der mærker klikens eksklusionskræfter tydeligt. Hun fortæller:

*”C: der var et tidspunkt, hvor det var, at **Xia og mig** vi var blevet uvenner, og så lige pludselig så fik **de** bare, så blev der bare kastet en kæmpe løgn ud i hele klassen, og så var **alle** bare imod mig, og så følte jeg mig bare **udenfor**. P: hvordan kunne du mærke at **de alle sammen** var imod dig eller hvordan viste det sig? C: Jamen det var bare sådan, altså hvis nu...jeg **fik ikke rigtig lov til at være med** i det, de lavede, og hvis jeg spurgte om noget, blev jeg **ignoreret** og sådan noget”(Christina s.4)*

Christina beskriver her, hvordan denne specifikke alliance for den udenforstående har adgang til at udløse en slags kædereaktion af fordømmelse, der kan distribueres til resten af klassen og således forstærke fordømmelsen og isolationen. Klikens distribuering af fordømmelse og foragt får både betydning for Christinas emotionsproduktioner og handlemuligheder og medfører en midlertidig lukning af hendes adgang til fællesskabet, og dermed også en lukning af Christinas muligheder for social forhandling og repositionering. Christina ekskluderes.

Kliken er derfor en magtfuld konstellation. Det kan være farligt at lægge sig ud med et medlem herfra, fordi det ikke alene kan medføre fordømmelse fra én af de tre piger, der udgør cliken, men fra en flerhed af personer. Det *kollektive vi-subjekt* er netop noget andet og mere end blot en addering af to eller tre subjekter.

Man kan passende spørge, hvorfor der eksisterer dette behov for *enlarging* blandt pigerne i denne gruppe. Kan behovet hænge sammen med den utryghed og sociale angst som de føromtalte bagtalerier afstedkommer? Det er der meget, der tyder på. Cecilie bruger fx på samme måde som Mira ordet *”beskytte”* (s.3) i sin omtale af bedsteveninderne i cliken i forbindelse med en historie om bagtalelse. At angsten også lever som følge af andre former eksklusionsbestræbelser, ser vi nedenfor, hvor Cecilie fortæller:

*”C: man bliver lidt **nervøs** nogle gange, når man kommer **i skole**, og hvis man har sagt et eller andet til læreren, som **de har gjort mod én**, så er man lidt **nervøs** for, at de skal komme og **true** én eller et eller andet. P: ok, hvem er de? C: mest er det drengene, dem fra...Ismael, Mobin, Muhammed og mm..Ali... dem er jeg **ikke så tryk** ved at omgås..jo lidt Ismael, fordi han er begyndt at blive sådan lidt mere stille og rolig end de andre, synes jeg. P: **så du kan faktisk godt være lidt nervøs?** C: **ja, for at komme i skole, ja**. P: hvad er det, du er nervøs for præcist? C: at de skal **slå én**.”(Cecilie s.5)*

Cecilies er ”nervøs” for at komme i skole. Her er det dog ikke bagtalelsen blandt pigerne, der bekymrer hende, men derimod drengenes relationelle aggression, der bl.a. går ud på at ”true” og ”slå”. Den relationelle aggression, som Cecilie møder, forstår jeg som fysiske eksklusionsbestræbelser, der fodrer en generel og diffus angst hos Cecilie for at blive ekskluderet af klassens fællesskab. Derfor bliver en beskyttende alliance nødvendig, og produktionen af foragt og fordømmelse af andre kan afstedkomme en midlertidig lindring af den sociale eksklusionsangst, fordi det giver noget at samles om og forstærker en fællesskabsfølelse og en følelse af tilhør⁶⁴. Klikedannelsen og dens ekskluderende manøvrer kan derfor forstås som et led i en *pro-aktiv mod-eksklusion*, der kommer til at udgøre en konstituerende praksis i bedsteveninderrelationen. Cecilies mod-eksklusionsbestræbelser er imidlertid ikke rettet mod drengene men mod andre piger i klassen. Eksempelvis synes Christina, at Cecilie bagtaler ”rigtig rigtig meget”(s.6), og Sofie finder Cecilie ”fjendlig”(s.2). En, der imidlertid er særligt udsat for Cecilie og klikens eksklusionsbestræbelser, er Maja.

Cecilie og Maja

I 6. Ø er der en del børn, der nævner Cecilie og Maja, når jeg spørger til uvenskab og konflikter i klassen. Fx fortæller Mira:

”M: man kan se, at Cecilie prøver at holde Maja ude, og Maja giver gengæld” (s.5).

Maja selv fortæller følgende om sit forhold til Cecilie:

”M: altså, det er sådan lidt uklart for mig, altså nogle gange snakker hun til mig og andre gange så bliver hun fornærmet.”(Maja s.4)

Fra Cecilies perspektiv opleves relationen således:

”C: jeg snakker ikke med Maja. P: ja? hvorfor ikke? C: det har været gennem lang tid, vi kan bare ikke sammen.”(Cecilie s.3)

Maja fortæller mig adskillige historier om ekskluderende mobbehandlinger fra Cecilies side. For eksempel fortæller hun om en episode, hvor Cecilie inviterede alle fra klassen hjem til en filmaften undtagen Maja og Maria – en pige, der af Maja beskrives som én, der ”melder sig selv meget ud af det [klassens fællesskab]”(s.4), hvorved hun af Maja i denne henseende positioneres som en

⁶⁴ En lignende analytisk pointe er at finde hos Søndergaard (2009a: 32 f.), der i sine analyser af mobning blandt børn og unge i skolen viser eksempler produktion af foragt som en lindringsstrategi for højt socialt angstniveau.

irrelevant deltager. Derfor bliver eksklusionsoplevelsen for Majas vedkommende i denne forbindelse total. Hun fortæller også en historie om romkugle-uddeling i klassen, hvor hun selv er den eneste, der ikke tilbydes en romkugle af Cecilie (Maja s.4), og om en historie-time, hvor hun oplever sig chikaneret verbalt af Cecilie med henvisning til etnicitet:

”M: vi har haft noget historie, noget om Muhammedkrisen, og så sagde jeg 'jamen det var da irriterende at de brændte vores flag af', og da sagde Cecilie 'vores flag og vores flag, jamen du er jo ikke dansker' (...) og der blev jeg meget overrasket og tænkte 'jamen jeg er da ligeså meget dansk bare fordi jeg er adopteret', ikke.”(Maja s.6)

Cecilie fortæller Maja frem som ikke-dansk og trækker dermed på en dominerende samfundsmæssig diskurs og forståelse af etnicitet som forskelssættende. Det er en magtfuld diskurs, hvormed Cecilie ikke alene fortæller Maja ud af klassen men helt ud af landet, og Maja oplever da også denne form for eksklusionsbestræbelse som særlig ”hård”(s.6).

Men der er noget ved Cecilies angreb på Maja, der vækker undren. Hvorfor er det Maja, der bliver målet for Cecilies mobbehandlinger, når kilden til Cecilies sociale eksklusionsangst er en anden? Hvorfor er det ikke fx ”Ismael, Mobin, Muhammed og Ali”, dem som Cecilie føler sig truet af, som Cecilie retter sin modstand og mod-eksklusioner mod? Det er det muligvis også.

For at forstå denne betragtning bliver det nødvendigt først at opholde mig kort ved Majas position i klassen. Maja indtager nemlig en særlig position, eftersom hun er den eneste pige, der har venner blandt drengene i klassen. Eksempelvis fortæller Maja mig, at én af hendes gode venner i klassen er Ismael, og hun siger også, at hun godt kan lide at have ”dreng-venner” (observationsnoter fredag, s.3). I forbindelse med gruppearbejde ser jeg hende også vælge at være ene pige i en gruppe kun med drenge – noget jeg ikke ser nogen af de andre piger gøre. Og drengene søger også gerne Majas selskab. Maja indtager således en position, der på én gang er attråværdig og foragtet for Cecilie. Attråværdig fordi Maja som relevant deltager i drengenes fællesskab har større adgang til at forhandle sine præmisser for deltagelse i klassen end Cecilie, og foragtet netop på grund af selvsamme. For Maja allierer sig jo med ’fjenden’, de foragtelige – drengene. Og foragten smitter. Maja repræsenterer således den forhadte overmagt men samtidig også det svageste led. Maja repræsenterer for Cecilie eksklusionstruslen, men hun besidder ikke den fysiske styrke til at ekskludere på den måde, som drengene gør det, ved slag og trusler om vold. Hun har i forhold til drengene en svag position, og derfor kan denne position ødelægges – og det bliver den af Cecilie.

Mobbephandlingerne mod Maja bliver således en del af en lindringsstrategi for Cecilie, der midlertidig lindrer sin generelle angst for eksklusion ved at bestyrke sin egen følelse af magtfuldhed i forhold til Maja.

Miljøet

Blandt drengene er rettetheden mod alliancer også signifikant, men den er ikke udmøntet i en tilsvarende orientering mod *bedstevennen*. Faktisk er en 'bedste ven' eller en på anden måde særligt fikseret to- eller tre-personers alliance påfaldende fraværende i drengegruppen - i stedet distribueres de allierende bevægelser ud på mange aktører.

Markus er en af de drenge, der italesætter en rettethed mod alliancelignende sociale bevægelser. Hans rettethed er tonet af de aggressive relationsformer og deltagelsesmåder, der hersker på skolen og specielt i pauserne. Markus fortæller fx følgende, da talen falder på en episode mellem nogle elever, hvor der blev truet med en kniv, og jeg spørger ham, om ikke det gør ham bange:

"M: nej, jeg tror, jeg kender alle dem, der gør det og sådan noget, du ved, sådan lidt mere. P: så du ved godt hvem du skal holde dig væk fra og hvem.. M: Ja [med eftertryk]." (Markus s.1)

Markus kender dem, der truer med knive "sådan lidt mere", og denne relation hjælper ham til at undgå truslerne. Han beskriver endvidere de særligt grove relationelle aggressioner som nogle, der udspiller sig i et særligt "miljø", der er på skolen. Han forklarer:

"M: hvis man er inde i det miljø, så sker der heller ikke noget, altså her på skolen, så sker der heller ikke noget med én." (Markus s.5)

At der ikke sker noget med én, skal forstås som at man fx kun bliver truet eller slået "for sjov" og "ikke sådan noget slå-i-hovedet eller noget, det er stille og roligt." (Markus s.5)

At bruge ordet "miljø" konnoterer en form for organisk organisering af alliancer. Det er noget, der gror og vokser af sig selv, som har sit eget liv og sin egen retning. Det er ikke noget, man selv former med sin deltagelse på samme måde som hos pigerne. Det er noget, man kan være inde i eller ude af. Markus forklarer nedenfor om sin egen deltagelse:

"P: Vil du selv mene, at du er inde i det miljø? eller? M: tss...det ved jeg ikke, jeg kender dem der, altså, på en måde ja, men jeg holder mig væk fra det, så jeg ved, de ikke gør mig noget. P: så du er

sådan lidt med, men alligevel ikke, eller hvordan? M: ja, jeg er inde i det, så jeg ved de ikke gør mig noget.” (Markus s.5)

Markus italesætter her en form for *dobbeltdeltagelse*⁶⁵, som indebærer, at han som deltager både er ude og inde af fællesskabet på samme tid. Hans positionering giver hans deltagelse en dobbelt rettet, hvor han både ”holder sig væk” og er ”inde i det” med samme begrundelse: ”så jeg ved, de ikke gør mig noget”. På samme måde som hos pigerne fungerer deltagelsen i en alliance også som en tryghedsgarant. Forskellen er dog den, at for Markus er det selve alliancen og forbindelsen til nogle bestemte personer, der *både* giver tryghed og vækker angst. Truslen, og det han skal beskytte sig mod, kommer således indefra og ikke udefra som i pige-alliancerne. Hos Markus kan indgåelse og opretholdelse af alliancer med nogle bestemte personer altså både beskytte ham mod voldelig eksklusion men også inddrage ham i et voldeligt miljø.

At undgå det dårlige

Markus fortæller videre om, hvordan dette dobbeltforhold til ”miljøet” udmønter sig i en rettet mod at undgå et fænomen, han kalder ”det dårlige”:

”M: du ved at, du ved hvordan man er her på skolen, hvis man først er kommet i slåskamp med nogle af dem, der har **forbindelser** på hele skolen, alle indvandrerne og sådan noget, så kommer man bare **ind i det...dårlige**, kan man sige, du ved, så er man ikke rigtig sammen mere, og så er det bare **dem** man er **ude efter** nogle gange, hvis han irriterer én, så går man hurtigt bare hen og slår ham. P: ok, så det er noget med at? M: der er sådan nogle, ja, du ved, dem, der er venner med **dem der bestemmer** lidt, kan man sige, **dem der slås** og sådan noget, de...så sker der ikke noget, fordi så kan man altid kalde på nogle, hvis der sker noget.” (Markus s.2)

”Det dårlige” kan i Markus italesættelse forstås som de voldelige eksklusionbestrebelse og kamphandlinger, der både kan fungere beskyttende ”fordi så kan man altid kalde på nogle”, men også nedbrydende for oplevelsen af fællesskab ”så er man ikke rigtig sammen mere ” samt voldseskalerende ”så går man hurtigt bare hen og slår ham”. Endvidere oplever Markus dette netværk af allierede som særlig indflydelsesrigt på skolen, idet han sætter lighedstegn mellem ”dem der bestemmer”, og ”dem der slås”. Selv om Markus (dobbeltdeltager i ”miljøet”, italesætter han

⁶⁵ Dobbeltdeltagelse er et begreb, jeg henter hos Lagermann (2008: 101 f.). Det beskriver en deltagelsesmåde, der karakteriseres ved en dobbelthet i forhold til deltagelse i bestemte praksissammenhænge, og som udtrykker et centralt dilemma, der vidner om de modsætningsfyldte betingelser, der hersker i den konkrete kontekst.

de forpligtende og tvingende aspekter ved alliancen som ”*det dårlige*”, hvilket tydeligt viser en afstandstagen hertil.

Bestræbelsen på at undgå ”*det dårlige*” finder jeg også hos Ali, der nævner fænomenet mange gange i løbet af sit interview. For eksempel siger han:

*”A: jeg synes bare **miljøet** og dem, der går i klassen, de er sådan, man kan sige '**dårlige**', nogle af dem. P: ok. A: ja. P: hvordan dårlige? A: altså sådan fx de siger **bandeord**, nogle af dem, der er nogle der siger, og det siger jeg også, det er jeg ærlig med, nogle gange så kommer jeg bare til det, fordi siden der er nogle her fra vores klasse, ikke, **indvandrere** [griner], ikke, de flyttede herind, så synes jeg bare, jeg siger flere **dårlige ord** og sådan...end før.”*(Ali s.1)

Ali associerer ”*det dårlige*” med nogle bestemte personer, indvandrere, og med nogle bestemte handlinger som fx at sige bandeord. Han forklarer videre:

*”A: Når man kommer op i de høje klasser, så kommer det til at blive **dårligere. Dårligere og dårligere**. P: hvad bliver dårligere? Altså sådan sproget? A: altså **miljøet**, ja **sproget og sådan**. P: udover sproget, når nu du siger miljøet, hvad tænker du så? er der andre ting? A: så er det bare sådan **fx ryger eller smider papir og sådan**.”*(Ali s.2)

Ali definerer også ”*det dårlige*” som forskellige ordensregelbrydende handlinger, der udfordrer og kompromitterer hans forståelse af passendehed i den konkrete kontekst. ”*Det dårlige*” truer opretholdelsen af den sociale orden og de normative orienteringsakser, som Ali betydningssætter efter. ”*Det dårlige*” skaber dermed forvirring og angst, og for Ali repræsenteres disse handlinger af nogle bestemte personer, nogle *upassende andre* (Haraway 2007), der ikke følger normen - heriblandt Muhammed, som Ali følgelig definerer som én af ”*de dårlige*”.

Alis rettet mod at undgå det dårlige er forholdsvis ny og hænger sammen med en religiøs orientering, der har fundet vej ind i hans liv for ganske nylig:

*”A: **for sådan halvandet år siden, så kom det, så begyndte jeg at lære det og sådan** (...) gennem min storebror...men også gennem nogle af min storebrors venner og islamisk undervisning.”*(Ali s.7)

Alis orientering mod det religiøse har været skelsættende for hans deltagelsesmåde, hvilket kommer til udtryk i hans omtale af sin deltagelse i et ”*før*” og et ”*nu*”:

"A: det er fordi fx....det var **før**, men **nu** gør jeg det ikke mere [deltager i slåskampe](...) **jeg** har bare sådan af **min egen religion** lært, at det ikke..at **man** ikke skal gøre det der, og det er **forkert** og sådan, så **jeg gider** faktisk ikke, og det er også bare surt, så er **man** bare totalt sur hele dagen, **man** har sår over det hele og sådan, og selvom **man har smadret** personen, så føler **man** stadig dårlig samvittighed."(Ali s.7)

Alis installering af en religiøs normativitet viser sig i dette uddrag ved en glidning mellem et "jeg" og et "man". Der er et personligt "jeg", der har lært, hvad "man" ikke skal gøre. Samtidig udtrykker disse skift mellem "jeg" og "man" også Alis distance til tidligere voldshandlinger i og med, at det er et personligt "jeg", der ikke "gider" (nutid) deltage i voldshandlinger, og et generaliseret "man", der "har smadret" (før datid) og dermed deltaget i voldshandlinger og fået dårlig samvittighed. Det bliver dermed tydeligt, at Ali afprøver nye deltagelsesmåder og positioneringer, der kan understøtte hans religiøse orientering, men hvor vante deltagelsesformer samtidig præger ham. Ali har således flere rettetheder, og søger på én gang at alliere sig i flere fællesskaber med forskellige normer. På den ene side stræber han efter at være en del af fællesskabet i klassen, og på den anden side ønsker han at tilhøre et religiøst fællesskab og alliere sig med storebroderen og hans venner, samt efterleve de normativiteter det indebærer. Ali fanges således i et dilemma mellem konflikтуelle rettetheder, og han begrænses i realiseringen af sin religiøse bestræbelse i skolen på grund af de voldelige, nedværdigende og regelbrydende deltagelsesformer, der hersker. Dette dilemma løser han bl.a. gennem bystanderdeltagelse i forhold til mobningen af Cecilie, hvor han som nævnt i afsnit 6.2.2 griner uden dog at "sige noget til hende". Derved realiserer han både et tilhør til drengefællesskabet i klassen og et tilhør til det religiøse fællesskab.

6. 2. 5 Sammenfatning

6. Ø er en børnegruppe, hvis sociale relateringspraksisser guides af nogle centrale betydnings- og orienteringsakser omhandlende *sjov, at lære, at blive ældre* og *at alliere sig*. Disse rettetheder har betydning for den måde, der deltages på, ligesom det også toner blikket på mobbehandlinger og dermed de genkendelsesmuligheder, der tilbyder sig. Netop genkendelsesmulighederne vil jeg derfor beskæftige mig med i det følgende analyseafsnit.

6. 3 Del II: Genkendelse af mobning og relationel aggression

I analysens anden del ser jeg på børnenes genkendelser af de mange former for sociale eksklusionsbestræbelser, der optræder i det sociale landskab i 6. Ø. Hvordan læser og forstår de andre børn det, da Maja får tæv af Ismael i skolegården, eller når Cecilie konstant bliver kaldt for ”djævelen”? Det følgende analysespørgsmål tjener til at belyse de legitimeringer, naturaliseringer og gældende normativiteter, ud fra hvilke specifikke subjektpositioner og deltagelsesmåder produceres og stilles til rådighed i den konkrete kontekst og fungerer medkonstituerende for bystanderpositioner.

Analysespørgsmål 2:

Hvorvidt og hvordan genkender børnene i den konkrete kontekst mobning og anden relationel aggression?

6. 3. 1 Ekskurs - Når ordet *mobning* tages i brug

Som mange andre klasser landet over har 6. Ø deltaget i forskellige anti-mobbekampagner. Børnene har talt, sunget og skrevet om mobning, og der er ingen tvivl om, at de derigennem er blevet gjort bekendt med begrebet. Alligevel – eller måske netop derfor - støder jeg oftest på ordet brugt ironisk som en morsomhed i klassen. Kun få gange ser jeg det taget i alvor. I beskrivelserne af de forskellige eksklusionsbestræbelser optræder til gengæld typisk ord som *drille*, *bagtale*, *være streng* og *ond* eller *hård*, samt *slå* og *true* - men der er undtagelser.

Martina er et af de få børn, der tager ordet mobning i brug. Det sker, da jeg spørger hende, hvad hun kunne tænke sig var anderledes på skolen:

*”M: på skolen? P: mm. M: kun hæværk og lade være med at **mobbe rigtigt**, kun..det er det eneste P: med at mobbe? hvem mobber? har du oplevet..? M: altså ikke mobbe..drille og sådan noget.”(Martina s.6)*

Martina korrigerer på interessant vis sig selv og glider fra at tale om at ”mobbe” til at tale om ”drille og sådan noget”. Har hendes rettelse noget med min reaktion at gøre – de mange hastige spørgsmål som ordet mobning udløser fra min side? Har Martina mon oplevet, at de voksne reagerer uhensigtsmæssigt på ordet mobning? Og er hun bekymret for min reaktion? Som Søndergaard (2008) pointerer, kan betegnelsen *mobning* fungere åbnende for magtfulde kræfters

indtræden på den konkrete sociale arena - såsom fx voksenautoriteter, der har det som eksplicit fokus og som politik at imødegå mobning. Ifølge Rabøl Hansens (2009) analyser kan voksenintervention overfor mobning sommetider bidrage til eksklusionen ved at tage form af straffesanktioner fx med brug af udelukkelse. De klodsede voksenforsøg på at stoppe mobningen kan således være en grund til, at børnene afholder sig fra at tage ordet i brug, men der kan også være andre grunde.

Maja er, som vi så eksempler på i afsnit 6.2.4, en pige, der føler sig udsat for eksklusionsbestræbelser. Derfor bider jeg mærke i, at netop hun også er en af de få, der tager ordet *mobning* i brug. Hun gør det dog ikke i forbindelse med hverken sig selv eller andre nuværende elever i klassen. Hun bruger det i en fortælling om en tidligere elev, som *"blev [med eftertryk] mobbet...også af parallelklassen, faktisk af de fleste."*(s.2).

Maja bringer en historie frem om mobning, som er sket i fortiden, og hvor den centrale aktør er forsvundet fra konteksten. Set i lyset af ovenstående pointer om voksenintervention er det en 'sikker' historie at fortælle – den kan ikke undersøges eller udløse sanktioner. Hvad der også er interessant er, at Maja ikke genkender de eksklusionsbestræbelser, hun selv udsættes for, som mobning - om end det har været så slemt, at hun har overvejet at skifte skole, og der har været møde om det på skolen mellem flere forældrepar og lærerne. Til at beskrive disse oplevelser bruger hun betegnelsen: *"blive holdt udenfor"* (s.3). Ifølge Søndergaards (2008) analyser af offerpositioner kan det at vægre en position som ekskluderet og mobbeoffer være en social overlevelsesstrategi (Ibid.:14). At udpege sig selv som offer og svag eller tabende part kan nemlig med stor sandsynlighed lukke for forhandlingsadgangen og dermed muligheden for redefinering af sin position og dermed den potentielle inklusion. Maja vil ikke genkendes som offer, og hun beskriver sine sociale strategier i kampmetaforer:

"M: man vil ikke føje sig, vel, selvom det ville være det fornuftigste, vil man ikke gøre det. P: ok, hvorfor? M: man vil gerne vise, at man er stærk nok til at turde holde fast, altså P: hvem er det du gerne vil vise det til? M: jeg ved det ikke, det. P: er det for dig selv, eller er det overfor andre eller? M: det er for mig selv og måske andre, det der med, at man står fast, på det man mener, det der med, at man knækker ikke bare, og siger 'ok, jamen du vinder'(...)for mig synes jeg det skal være sådan, at enten står man lige, eller også så vinder man."(Maja s.7)

At Maja abonnerer på en vinder-diskurs medfører, at en subjektposition som mobbe-offer eller tabende part ikke er tilgængelig for hende. Maja genkendes på grund af sin modstand og kamp ikke som et offer af de andre deltagere, og således muliggøres bystanderpositioneringer i relation til de eksklusionsforsøg, som Maja står i den modtagende ende af.

Christina udsættes også for eksklusionshandlinger, men hun vægrer sig ikke på samme måde mod at lade sig hverve til en offerposition. Hun definerer de handlinger, som hun udsættes for som *mobning* - muligvis fordi hun er blevet præsenteret for et andet forståelsestilbud end Maja:

”C: altså på et tidspunkt der var jeg til sådan en psykolog eller sådan noget, eller ikke en psykolog en hypnotiker, fordi jeg havde det rigtig slemt med det, og så ville hun sådan snakke med mig om det, og på det tidspunkt troede jeg ikke selv, at det var så slemt, at det var sådan mobning på den måde, men da det var jeg så begyndte at snakke med hende, så snakkede hun med mine forældre, og så, da det var jeg kom hjem, så spurgte min far hvorfor jeg ikke havde sagt noget om, at jeg blev mobbet, men det var jo fordi jeg ikke selv syntes, at det var mobning på det tidspunkt. P: hvordan kan det være, at du ikke selv syntes at det var mobning? C: jamen fordi jeg havde prøvet det så mange gange så..jeg fik det sådan til drilleri, men.. ikke sådan at det var sådan mobning på den måde.”(Christina s.6)

Det interessante er, at Christina først definerer sine oplevelser som mobning efter at have mødt et forståelsestilbud, som hun kan bruge til at konstruere en ny fortælling, hvor den gentagende chikane defineres som mobning⁶⁶.

Når eksklusionshandlinger og anden relationel aggression så sjældent genkendes som mobning, som det fremgår af ovenstående, må man spørge sig selv, hvad denne type handlinger så genkendes som. Dette vil fremgå af de følgende afsnit.

⁶⁶ Hos Davies (2008: 178 f.) findes en lignende analytisk pointe. Her gives et eksempel med en ung pige, der udsættes for voldtægt af nogle drenge fra sin sociale omgangskreds, men som ikke anskuer hændelsen som voldtægt, før søsteren italesætter det som sådan. Først da der tilbydes en diskurs, ud fra hvilken en positionering af drengene som ”kriminelle” frem for ”potentielle kæresten” muliggøres, kan pigen kvalificere hændelsen som voldtægt.

6.3.2 Underholdning og spænding

En måde at genkende eksklusionshandlingerne på er som spænding og underholdning. Det gælder især den grove form for relationel aggression, der viser sig som vold i form af slåskampe. For eksempel fortæller Michael her om en slåskamp, han har overværet:

"M: der var sådan to fra 8., der sloges. P: ja, det så du godt? stod du langt fra eller stod du tæt på? M: næ, jeg stod faktisk lige og kiggede på det. P: ok, hvad tænkte du, da du så det? M: jeg tænkte, hvordan de havde rodet sig ind i det. P: ja. Ok, følte du noget ved at se det? M: næ, jeg tænkte bare godt det ikke var mig. P: 'godt det ikke var mig', ja ok, hvordan kan det være, at du stod og kiggede på det? M: det ved jeg ikke. P: var der noget interessant ved det? eller hvad kiggede du på eller efter? M: jamen nogle gange synes jeg bare, at det er lidt sjovt at se folk skændes. P: hvad er det, der er det sjove eller interessante ved det? M: det at folk bliver så sure. P: ok, det synes du er underholdende? M: ja, nogle gange."(Michael s.3)

Michael underholdes af at se folk skændes, og han morer sig tilsyneladende over selve ophidselsen og emotionalitetens intensitet; *"det at folk bliver så sure"*. Han tiltrækkes af det emotionelle drama, og samtidig forstår han volden ud fra et bestemt script eller en storyline efter hvilken, noget må have gået forud; noget må have fået dem til at *"rode sig ind i det"*.

I lighed hermed fortæller Sofie om en form for narrativ nysgerrighed i forhold til den voldelige relationelle aggression:

"S: man er jo selvfølgelig nysgerrig efter at se det. P: så du kan godt blive nysgerrig? S: ja. P: hvad er det så du gerne vil vide? S: det er..hvad der sker..og hvad der er sket. P:hvad der er sket før? S: ja. P: ok, så du bliver lidt nysgerrig, men du gør ikke rigtig noget? S: mm."(Sofie s.5)

Sofie er nysgerrig efter at få fastlagt, hvad der *"sker"*, og hvad der *"er sket"*. Orienteringen mod at få fastlagt begivenhedsrækkefølgen viser, at de voldelige eksklusionsbestrebelse forstår som elementer i en fortælling. Nysgerrighed kan på den måde ses som et led i en meningsskabende proces⁶⁷ hos Sofie og Michael, hvor igennem de søger at orientere sig i det sociale landskab. At vide *"hvad der sker"* og *"hvad der er sket"* kan i den optik betragtes som nyttig information med henblik på strategisk positionering i et socialt landskab præget af angst og aggression. Nysgerrigheden kan også ses i sammenhæng med den grad af vold og aggression, der som pointeret

⁶⁷Jeg trækker her på Bruners (1990) teori om de processer, hvor igennem mennesket skaber mening (meaning-making-processes). Her indgår narrativer og narrative forklaringer som grundelementer.

af Søndergaard (2009b: 17 f.) er blevet en selvfølgelig del af vores kultur, og som børn og unge møder i deres hverdag - typisk i forskellige narrative former via film, computerspil, tv-serier m.m.. Voldens betydelige andel af den tilgængelige underholdning muliggør en adgang til sammenligning af de voldelige scenarier, der foregår i skolegården, med de voldelige underholdningsmedier. Det befordrer samtidig, at den enkelte i den forbindelse ikke forstår sig selv som en del af hændelsen, men som en udenforstående, en tilskuer, der underholdes og stimuleres og denne selvforståelse åbner for en adgang til - og legitimering af en bystanderpositionering. Denne opfattelse er ofte anderledes hos den mobbede. Fx oplevede Christina som tidligere nævnt, at *"alle var imod mig"* (Christina s.4), netop fordi nogle forholdt sig passive.

Ovenstående betragtning kan yderligere uddybes og eksemplificeres, hvis jeg vender mig mod Kristoffer, der nedenfor forklarer, hvorfor han synes, det var *"spændende"* (s.4) at være bystander til en slåskamp:

"K: det er på en måde første gang, jeg har set en ordentlig slåskamp, og så ville jeg gerne se, hvordan det var (...)det er første gang jeg har set det med sådan nogle 8. klasser, og det kunne jeg godt tænke mig at se, hvordan det så ud. P: ok, hvordan syntes du så det så ud? K: voldeligt. P: voldeligt? K: ja. P: altså kan du tænke på andre ord, hvis du sådan skal beskrive det for nogle, der ikke havde set det? K: sindssygt [griner]." (Kristoffer s.4)

Selve volden, det sindssyge og grænseoverskridende, er værdifuldt for ham at se på. Han griner også, hvilket umiddelbart signalerer morskab, men som tidligere pointeret ikke nødvendigvis skal forstås sådan. Det, jeg gerne vil fordybe mig i her, er imidlertid hvorfor, det er vigtigt for Kristoffer, at *"se, hvordan det var"*. Hvad betyder det for ham? Det kan følgende uddrag måske kaste lys over:

*"P: hvad kan du bedst lide, når I laver? K: det er fedt eller det er hyggeligt bare at gå rundt og tale og sådan noget. P: hvad snakker I så om? K: alt muligt, nogle ting der er sket i området og alt muligt. P: hvad for nogle ting, altså sådan nogle voldsomme ting? K: nå, ja alt muligt med hvad der er sket sådan af **forbrydelser og kriminalitet og sådan noget.**"* (Kristoffer s.2)

At tale om *"forbrydelser og kriminalitet og sådan noget"* er en integreret del af drengenes relateringspraksis, og det at overvære en slåskamp kan forstås som en værdifuld oplevelse, fordi den kan fortælles videre i drengegruppen og give adgang til en fordelagtig social positionering og en følelse af at tilhøre fællesskabet. *"Forbrydelser og kriminalitet og sådan noget"* er det, drengene

samles om. Søndergaard (2009b: 18) fremhæver, at der blandt børn, og særligt drenge, i denne aldersgruppe er prestige i at kunne se og dyrke vold sammen fx ved at mødes om voldsfilm, voldelige computerspil etc.. En del af prestigen handler om mestrings af det ubehag og den følelsesintensitet, som vold kan afstedkomme. Voldsudholdelsen og følelseskontrollen i den forbindelse er ifølge Søndergaard (Ibid.: 18): *"Et tegn på, hvor langt man er på vej mod at høre til kategorien 'ung'"*. At tale om vold, forbrydelser eller kriminalitet, som Kristoffer og de andre drenge gør, kan derfor ses som et led i mestrings af et ubehag, ligesom det også kan demonstrere mestrings i sig selv at fortælle, at man har været tilskuer til vold i skolegården.

Emotionsproduktionen som bystander til de voldelige aggressioner kan være intens, hvilket fremgår af adskillige af interviewene, bl.a. ovenfor hos Kristoffer, der syntes det var *"sindssygt"*, og som også fortæller, at han bagefter *"så (...) slåskampen inde i mit hoved hele tiden"*(s.5). Markus fortæller samstemmende om en anspændt tilstand, som han kalder *"nu-er-der-slåskamp-agtig."*(s.2) og Martina erklærer, at hun bliver *"opslugt"* (s.5), når hun ser på nogle, der slås. I forsøget på at mestre de voldsomme følelser og det ubehag, som volden kan afstedkomme, og således kvalificere sig til kategorien *ung* frem for *barn*, kan en forståelse af vold som underholdning tages i brug. Derved skabes et mulighedsrum, hvor den enkelte kan positionere sig som bystander.

Anti-underholdning – når "sjov" bliver til "alvor"

Det er imidlertid ikke al vold, der tilskrives underholdende kvaliteter af børnene. Her nedenfor er det Michael, der fortæller om, hvornår det at være bystander holder op med at være *"sjovt"* og begynder at blive *"alvorligt"*:

"P: synes du, at det var sjovt at se de to der fra 8.? M: næ. P: nej? og hvorfor ikke? M: det er jo selvfølgelig ikke sjovt at se nogen, der slår hinanden i hovedet. P: nå ok, så holder op med at være sjovt eller hvad? M: ja, så er det lidt mere alvorligt. P: ok, så der er en grænse for, hvornår du synes det er sjovt, og hvornår det holder op med at være sjovt? M: mm. P: hvornår holdet det så op med at være sjovt? M: altså, når de begynder ikke at synes, at det er helt sjovt. P: ok, så det synes du alligevel ikke var sjovt at se på, hvad synes du så, det var, når det ikke var sjovt? Hvad var det så? M: træls at se på." (Michael s.3)

I grænsesætningen mellem *"sjov"* og *"alvor"* lægger Michael vægt på flere ting. Dels hvor på kroppen der slås, hvilket kan sige noget om angrebets voldsomhed og potentielle skadesforvoldelse. At slå i hovedet er fx en forskelssættende handling for Michael, der gør det *"mere alvorligt"* og

”træls at se på”. Dels tilskriver Michael det betydning, hvorledes de kæmpende parter selv ser ud til at opleve situationen. De kæmpendes fysiske udtryk kan altså definere oplevelsen og eventuelt producere følelser af hhv. sympati eller antipati, der influerer oplevelsen af underholdningsværdien.

Cecilie lægger også vægt på de visuelle udtryk i sin genkendelse af mobbesituationer, og hun beskriver for mig, hvordan et ansigtsudtryk kan afgøre, hvorledes en situation forstås og genkendes. Hun forklarer, at hun kun vil blande sig i en slåskamp, *”hvis deres ansigt skriger på hjælp”*(s.7). Hun uddyber her nedenfor i et eksempel, hvordan fraværet af et synligt ønske om hjælp kan føre til en lukning af sympatien:

*”P: det der du fortalte med, at du så Maja og Ismael [i fysisk konflikt]. C: mm. P: kunne du se på hendes ansigt, fx om hun så ud som om, hun gerne ville have hjælp? C: **hun så mere ud som om, hun gerne ville prøve at klare sine problemer selv, hun ville gerne prøve at øhm..virke, spille sej.** P: nå, ok. C: det synes jeg i hvert fald. P: så tror du ikke, hun havde lyst til, at der var nogle der kom og hjalp? C: jo, jeg tror godt hun havde lyst til at der var nogle der kom, hvis det var, at der var nogle der kom, men **jeg tror også godt at hun ville selv..prøve at klare det.**”(Cecilie s.7)*

Sympatiproduktionen og inklinationen til at intervenere afhænger således både for Cecilie og Michael af, om der er en person, der kan genkendes som offer. Denne dynamik kan fungere konstituerende i bystandertilblivelserne, fordi det som pointeret i afsnit 6.3.1 kan være et led i en inklusionsstrategi at vægre en positionering som svag eller offer, og netop denne vægring kan altså paradoksalt nok føre til, at man ikke genkendes af de andre deltagere som forsøgt ekskluderet. Det skaber et mulighedsrum for bystanderdeltagelse og altså mulighed for, at eksklusionen gøres total uden forsøg på intervention fra de andre deltageres side. I forbindelse med ovennævnte eksempel, hvor Ismael truer og slår Maja i skolegården, fortæller Maja mig for eksempel i sit interview (s.3), at det netop var denne hændelse, der afstedkom hendes ønske om skoleskift. Maja oplevede altså tydeligvis Ismaels aggression som en eksklusionsbestræbelse - også selv om hun i Cecilies øjne *”så mere ud som om, hun gerne ville prøve at klare sine problemer selv”*. Offergenkendelsen eller manglen på samme kan således være afgørende for af bystandertilblivelserne i denne kontekst.

6.3.3 Et spørgsmål om køn

De forskellige måder at deltage på bliver også genkendt som et spørgsmål om køn. Eksempelvis genkendes eksklusionslignende handlinger såsom drilleri, chikane og vold af flere af pigerne som en måde at gøre kategorien *dreng* på:

”P: Har du oplevet en gang, hvor du selv har følt dig dårligt behandlet, eller nogen har overskredet dine grænser inde i klassen? M: for det meste af drengene, æhm pigerne det er sjældent det sker, vi er på det samme niveau kan man sige, ikke, og drengene de er mere sådan højere niveau, de vil.. bare gerne såre os, ikke. P: såre? M: ja, og så bliver man rigtig rigtig sur, ikke også, og så går man sådan lige.. så bliver man så helt ked af det, og gider dem bare ikke mere (...) man giver op, man kan ikke mere, det er lidt umuligt fordi..de har en højere grænse end vi har, ikke, og de kan ligesom fx hvis man siger stop til dem, ikke, så kan de stadigvæk på en måde ikke forstå det, så bliver de bare ved og ved og ved, men når man siger stop til os, så stopper vi, ikke, altså dem der er sådan mere følsomme i det, ikke, ikke særlige.. altså sådan lidt barnlige i det, ikke..ja.(Martina s.3-4)

Martina genkender chikanen som en kønnet praksis. Hun etablerer en forskel mellem *”drengene”* og *”os”*, og *”os”* associeres til følsomhed, barnlighed og intolerance. Drengene er ifølge Martina på et *”højere niveau”* og har en *”højere grænse”*, hvorved insensitivitet og modenhed linkes og forstås som en særlig måde at gøre ungdomskonnoteret maskulinitet på. Martina italesætter en *kønsdiskurs*, der indebærer en forståelse af piger som mere følsomme. Drengene kan ifølge denne diskurs tåle mere, er hårde, ikke så følsomme, har den fysiske overmagt mm. Desuden, som det fremgår af afsnittet ovenfor om underholdning (6.3.2), associeres sensitivitet overfor aggression nogle gange til barnlighed, hvilket også kommer til udtryk hos Martina. Dem, der stopper, når chikanen sårer, er nemlig ifølge hende, dem, der er henholdsvis *”følsomme”* og *”sådan lidt barnlige i det”*. At udvise empati kan på den baggrund være upassende, set i lyset af den herskende rettet mod at blive ældre med de dertilhørende bestræbelser på at blive læst som moden – hvilket i denne kontekst vil sige ufølsom og mobbetolerant.

Også Maja adresserer en forskel på dreng- og pigedeltagelsen og italesætter det som forskel i *”niveauer”*. Hun forklarer det dog ikke, som at drengene er på et højere niveau, men derimod at de er på et lavere niveau:

”Hun forklarer det som **to niveauer** og siger, at drengene kan man ikke få til at lytte medmindre man er **’hernede’** og fx sir ’wolla’ og ’jeg sværger’.”

(observationsnoter fredag s.3)

Maja forskelssætter her på baggrund af køn men på en anden måde end Martina. Drengene er ifølge Maja ikke at forstå som på et *”højere niveau”* og mere udviklede og eller mere modne, men tværtimod *”hernede”* på et lavere niveau pga. deres uraffinerede sprogbrug og - relateringspraksis. Og hun konstaterer som konsekvens heraf i et efterfølgende interview: *”det kræver lidt at skulle trænge igennem til sådan nogle drenge”* (Maja s.11).

Det, Maja peger på, er nogle kønnede forskelle, i de måder, der relateres på, og som hun anskuer som forskelle i kommunikative niveauer. På den baggrund kan skub og slag genkendes som en legitim del af en maskulint kønnet relateringspraksis, og en legitim måde for en pige at få en drengs opmærksomhed på bliver således at benytte sig af skældsord og skub – det er simpelthen måden drenge kommunikerer på. Med andre ord kan chikane og potentielt ekskluderende handlinger legitimeres med baggrund i en kønsdiskurs.

Sofie er endnu en deltager, der forskelssætter på baggrund af køn. Hun forklarer i sit interview, at det ofte sker, at *”drene synes de leger med en pige, men de rigtigt driller”*(s.2). At drengene *”synes”*, at deres handling er en anden, end den *”rigtigt”* er, viser, at Sofie forstår drenges opfattelse af den sociale virkelighed som anderledes end pigers – og tilmed forkert. Det sidste er afgørende, idet Sofie af den grund ikke som Maja og Martina blot citerer og gentager en dominerende kønsdiskurs, der fungerer legitimerende for drilleriet. Hun bryder i stedet med de citationelle praksisser. Det åbner et andet mulighedsrum for Sofie end fx for Maja og Martina – særligt med henblik på at intervenere overfor drilleriet. Imidlertid handler Sofie alligevel ikke, for hun er bange for drengenes aggression:

”S: der er ikke så meget man kan gøre, for hvis drengene bliver sure på én, så er det ikke så rart. P: så er det ikke så rart? hvad tror du så der sker? S: det ved jeg ikke, men jeg har set drengene gå amok over en eller anden. P: gå amok, simpelthen? S: ja. P: hvordan foregår det så? S: altså hvis drengene bliver sure på nogle andre drenge, så kan de godt finde på at slå.” (Sofie s.4)

Fordi drengenes forhandlinger af positioner antager fysisk aggressiv karakter, finder Sofie det svært at *”gøre”* noget. Den fysiske overlegenhed og brutalitet, der således tilskrives drenge-

deltagerne, afstedkommer, at Sofie i en mobbesituation positionerer sig som bystander, fordi hun er bange for at blive fysisk skadet.

Jeg finder det relevant at høre drengenes stemme i denne forbindelse, men da jeg leder i mit materiale, er den forbløffende tavs. Michael og Markus er de to eneste drenge, der også italesætter kønnede forståelser i forbindelse med deres oplevelser af de relationelle praksisser, og de distancerer sig begge til pigernes oplevelser af den sociale virkelighed på den baggrund. Michael gør det ved at smile overbærende, mens han karikerer og fremhæver piger som nogle, der er "irriterende" og "river i hår"(s.2), og Markus gør det ved i sit interview at konstatere følgende: "**M: pigerne, de synes at alt muligt er galt P: de synes, der er alt muligt galt? M: ja, altid.**" (Markus s.6)

Det er muligt her at genkende en tilsvarende forståelse af kønsmæssige toninger i oplevelsen af den sociale virkelighed, som også pigerne italesætter. Markus' brug af ordene "alt muligt" og "altid" viser, at pigerne i hans optik overdriver i deres anskuelser af skolehverdagens hændelser, og det samme gør Michaels smil og karikaturer. De trækker derved på den selvsamme kønsdiskurs som Martina – en diskurs, der betydningssætter piger som mere sensitive end drenge, hvilket farver deres genkendelser af mobbebehandlinger.

6. 3. 4 Det personligt uvedkommende

I mit materiale finder jeg adskillige italesættelser af mobbebehandlinger som ligegyldige og uden personlig relevans for den enkelte. Det interessante er her, at det synes at være en særlig kønnet form for genkendelse, der kun optræder hos drengene. For eksempel nævner Mobin i sit interview, at han i forbindelse med overværelsen af nogle episoder med verbale konfrontationer og relationel aggression mellem Cecilie og Maja "var ligeglad":

"**P: du var ligeglad? M: ja. P: ok, hvorfor var du ligeglad? M: fordi det ikke havde noget med mig at gøre.**"(Mobin s.3)

Mobin opfatter tydeligvis ikke sig selv som deltager i disse sammenstød, om end han er til stede. Han trækker på en individcentreret diskurs, ifølge hvilken oplevelsen af den sociale hændelses personlige relevans bliver afgørende for hans positionering og produktionen af empati.

I lighed hermed fortæller Markus om den relationelle aggression, at *"så længe det ikke går ud over mig, så er jeg ret ligeglad"* (s.1), og han uddyber denne positionering senere i interviewet, hvor vi taler om den voldeligt kodede praksis, der hersker i pauserne:

"M: man er ved at blive lidt mere vant til det, der bliver talt lidt mere om slåskampe, og der er nok lidt flere slåskampe og sådan noget. P: men hvordan har du det med det? M:..jeg er stadig ligeglad...så længe det ikke er indblandet med mig eller noget, så er jeg også ligeglad."(Markus s.3)

Markus trækker ligesom Mobin på en individcentreret diskurs, på baggrund af hvilken han kun kvalificeres som deltager i hændelsen, såfremt han er direkte involveret. Derudover er den relationelle aggression noget, han er blevet *"mere vant til"*. Den høje frekvens af aggression har således afstedkommet etableringen af en slags bystander-praksis for Markus, der fortæller mig, at han *"næsten hele tiden står tæt på, når der er slåskamp."* (s.1). Sådan har det imidlertid ikke altid været for Markus. Han fortæller mig også, at han på et tidspunkt har grebet ind i en slåskamp:

"P: hvordan kan det være, at du blandede dig der? M: det er fordi, det er noget tid siden, det er ret lang tid siden, så var det ikke så..man var ikke sådan vant til det, det var ikke sådan noget, der skete så tit P: ok. M: så, det bliver mere og mere, du ved, så nu har der allerede været næsten slåskamp i dag og noget trueri og sådan noget, man bliver mere vant til det." (Markus s.4)

Markus beskrivelse af sin ændrede deltagelsesmåde som følge af en tilvænningsproces tyder altså på, at graden og frekvensen af vold og aggression indgår som en tilblivelsesbetingelse i de fortløbende konstitueringsprocesser af bystandere.

Som tidligere nævnt finder jeg det interessant, at ligegyldighed i relation til vold og konflikt kun er et fænomen, der italesættes af de drenge-positionerede deltagere. Som nævnt i afsnit 6.3.3 finder jeg et eksempel i min empiri på et diskursivt link mellem insensitivitet og maskulinitet, ud fra hvilket voldsudholdelse, fysisk eller psykisk, bliver en maskulinitetsmarkør. Dette kan potentielt set forklare hvorfor ligegyldighedsdiskursen kun optræder i drengenes italesættelser, og hvorfor jeg fx i mine observationer kun ser piger løbe efter hjælp. Det tilbyder en forståelse af, hvorledes genkendelsen af mobbebehandlinger som personligt irrelevante, kan farves af en kønsdiskurs, der fungerer konstituerende for nogle specifikt kønnede bystandertilblivelser.

6. 3. 5 Noget man ikke skal blande sig i

Rabøl Hansen (2005) konstaterer i *Grundbog mod mobning*, at der findes en særlig 'bland dig uden om – attitude' blandt voksne, der influerer børns opførsel i forhold til mobning, idet skænderier, konflikter og overgreb mennesker imellem opfattes som en del af privatsfæren (Ibid.: 55). Jeg finder også spor af en sådan 'bland dig uden om' - normativitet i 6. Ø. – fx hos Sofie:

"S: herinde [i klassen]der er det sådan noget med 'bland dig ikke i andre folks sager, så går det bare ud over dig selv'." (Sofie s.2)

Ifølge Sofie er der tale om en gældende normativitet i den specifikke kontekst jf. *"herinde der er det sådan noget med"*. Det er dog ikke hensynet til privatsfæren, der er legitimeringsgrundlaget her, men derimod en social eksklusionsangst, angsten for at det *"går (...) ud over dig selv"*, og dermed at den enkelte selv skal opleve eksklusionen og aggressionen.

Cecilie og Asim beskriver samstemmende, hvorledes der i 6. Ø polices ved hjælp af 'bland dig uden om' - normativiteten:

"C: hvis man går ind [i en konflikt] er det også bare 'hvorfor blander du dig' P: er det de andre, der siger det? C: ja, dem der går imod hende."(Cecilie s.6)

"A: jeg gider ikke, at blande mig i det der[konflikter] ..så siger de, så den ene siger 'du blander dig i alt'." (Asim s.4)

Passende kammerathed indbefatter ifølge disse beskrivelser en bystanderdeltagelse, idet indblanding kan udsættes for policende kommentarer fra de direkte implicerede. På denne måde fungerer 'bland dig uden om'-normativiteten også legitimerende for eventuelle verbale angreb på dem, der forsøger at stoppe mobningen, hvilket yderligere kan befæste en bystanderpositionering, som det ses i Asims eksempel. Konflikter genkendes på den baggrund som et diffust onde, der skal undgås eller ignoreres.

'Bland dig uden om'-normativiteten kan også ses i kombination med en tidligere omtalt ungdomsdiskurs, ifølge hvilken det sættes lighedstegn mellem ung/moden og følelseskontrol eller ufølsomhed. Dette finder jeg et eksempel på hos Cecilie, der selv er en person, der dagligt udsættes for eksklusionsforsøg, og som forsvarer sig offensivt herimod. Hendes offensive deltagelsesmåde

toner tilsyneladende hendes forståelse af andres deltagelse. Nedenfor fortæller hun fx om sit syn på Christina, der føler sig mobbet:

”C: jeg ved Christina hun er ret tit, fordi hun er meget nervøs, hun er lidt følsom, det vil sige, hun kan godt finde ud af at svare igen, men hun kan også, hvis hun får noget rigtig hårdt, så krøller hun sig bare helt sammen og er bange, men hun har fortalt mig, at hun tit er bange når hun kommer hjem, og græder og vil skifte skolen og sådan, så...der har jeg nok nogle år været lidt overbeskyttende overfor hende. P: hvordan beskytter du hende? C: ved at hvis de siger noget til hende, så går jeg nok lige lovlig meget ind og siger 'hold lige op, følsom person her' - ligesom Sofie. P: hvorfor tænker du, at du går 'lige lovlig meget ind', hvad er det, der er 'lige lovlig meget'? C: jeg skulle nok lade være med at blande mig, og så lade hende selv prøve at klare sine problemer, sådan at hun kunne få sådan lidt, jeg ved ikke om man kan kalde det 'styrke' men sådan så hun kunne forsvare sig.”(Cecilie s.6)

Det, der er på spil her er flere ting. For det første trækker Cecilie på en essenstænkning, der indebærer, at Christina er følsom og nervøs. Det er i Cecilies optik ikke omstændighederne, der muliggør Christinas subjektposition, men noget 'inde i' Christina – Christinas væsen. Desuden genkender Cecilie mobningen af Christina som et særligt læringspotentiale, der kan modne og hærde Christina, hvorved hun får knyttet en følelsesmæssig hærkning til modenhed eller det 'at gøre ung' og samtidig legitimerer en bystanderpositionering.

6.3.6 Retfærdighed - en ret færden

De ekskluderende bestræbelser i 6. Ø genkendes også ind imellem som legitime sociale handlinger, som en 'ret færden', ud fra forskellige former for retfærdighedsfortællinger baseret på forestillinger om magtsymmetrier. Blandt andet fortæller Mira om Cecilie, at *”de går rundt og kalder hende djævel”(s.4)* og at *”Markus slår hende”(s.4)*, men hun fortæller samtidig, at Cecilie *”selv lægger op til det”(s.4)*. Mira uddyber det på følgende måde:

”M: nogle gange så tænker jeg: 'hun er selv ude om det, jeg gider ikke at blande mig', fordi nogle gange så siger hun selv noget grimt om dem, og så når de svarer tilbage, så er hun bare sådan, hun bliver helt vildt meget sur. P: ok. M: så når hun selv lægger op til det, så gider jeg bare ikke blande mig, men når hun ikke selv rigtig meget lægger op til det, så kan jeg godt finde på at sige, at de skal lade hende være. P: så hvis hun selv lægger op til det, og hun bliver rigtig sur, når de siger det, så tænker du...? M: det er hendes eget problem.”(Mira s.4)

Mira bemærker, at Cecilie dagligt udsættes for chikane, drilleri og eksklusionshandlinger. Imidlertid genkender hun det nogle gange som retfærdigt; som noget *"hun selv lægger op til"*. Cecilie siger nemlig selv *"noget grimt om dem"*, hvilket kreerer en form for magtsymmetri, der gør, at mobningen kan synes rimelig. Cecilie forsvarer sig aktivt og aggressivt, når hun sådan bliver *"helt vildt meget sur"*, hvilket lukker for en adgang til at blive positioneret som offer. Hun melder sig ikke ind i offer-kategorien ved fx at komme med en appel om hjælp, ved at græde eller ved blot neutralt at forsøge at overleve. Hun bestræber sig aktivt på at blive fuld deltager med adgang til at præmissætte de betingelser for deltagelse, der findes i det konkrete rum, hun lever sit skoleliv i. Hun hidser sig op og svarer igen, hvorved der lukkes for sympatien fra Miras position, fordi Cecilie af Mira genkendes som aggressor, og således kan mobningen synes rimelig.

At hån og slag kan genkendes af Mira som rimelige i denne situation, kan forstås som policing af Cecilies adfærd, og Cecilies egen relationsaggression kan således på paradoksvis vis bidrage yderligere til hendes marginalisering, idet den lukker ned for sympatien omkring hendes position. Cecilie kommer, som Mira udtrykker det, til at *"lægge op til"* eksklusionsbestræbelserne. Derfor ser Mira ikke nogen grund til at forhindre eksklusionen eller imødegå den med inkluderende handlinger - hun *"gider ikke at blande sig"*.

Retfærdighed som en legitimering af eksklusion udtrykkes også af Maja i forbindelse med en fortælling om en tidligere klassekammerat, der blev *"mobbet ud"* (s.2). Maja fortæller: *"på en måde havde hun også selv bedt om det"* (s.2), og hun forklarer videre:

"M: hun har aldrig været særlig populær, fordi hun tænkte sig ikke om, med det hun gjorde. P: hvordan? M: altså hun betalte de ældre for at blive hendes kærester, altså betalte for det, ikke, og sådan nogle mærkelige ting og sager...røg og..og så var hendes mor meget meget overbeskyttende over hende hele tiden, det var nok det, der gjorde udslaget, hun var hele tiden over hende, altså vi kunne ikke sige noget til hende." (Maja s.2)

Maja fortæller den tidligere klassekammerat frem som upassende. Hun tænkte sig ikke om. Hun forstod med andre ord ikke at positionere sig strategisk hensigtsmæssigt, og hun gjorde tilmed *"mærkelige ting og sager"*. Det er altså muligt selv at *"lægge op til"* eller *"bede om"* at blive ekskluderet af fællesskabet, hvis man ikke forstår at gøre passende kammerathed. En upassende deltagelse kan læses som et ønske om ikke at være en del af fællesskabet – et ønske om at blive ekskluderet; der bedes faktisk om det. Derfor bliver eksklusionshandlingerne retfærdige – det

rigtige at gøre. De, der ekskluderer, udviser en ret færden; de opfører sig passende. Ydermere havde den mobbede klassekammerat i ovenstående tilfælde en mor, der forsvarede sit barn offensivt, hvilket var det, der ifølge Maja ”gjorde udslaget”. Det var således moderens aktive ”overbeskyttelse” af sit barn, der kom til at stå i vejen for datterens mulighed for at blive integreret i fællesskabet. Fraværet af muligheden for at ”sige noget til hende” og police hende til en passendehed, der kunne accepteres og være i overensstemmelse med de i fællesskabet gældende praksisser og normativiteter, førte altså i denne situation til en forståelse af eksklusionen som rimelig.

6.3.7 Hævn – når retfærdighed eskalerer

Den retfærdige mobning, som vi har set eksempler på ovenfor, kan tippe over i en mere ekstrem retfærdighedsvariant: *Hævn*.

Maja, der føler sig forfulgt og forsøgt ekskluderet af blandt andre Cecilie, fortæller i følgende uddrag om en episode, hvor hun som gengældelsesakt har fået sin fætter til at komme hen på skolen og true Cecilie med tæv:

*”M: hun blev rimelig chokeret den dag min fætter kom, og hun blev helt ’åh’, tudede og græd. P: hvad tænkte du om det? M: jeg må indrømme jeg var nok lidt **glad**, for jeg følte hun havde ramt mig hårdt.. meget meget hårdt, så jeg havde det, jeg sad sådan lidt med en **vinder-følelse**, det er jo forkert på en eller anden måde, men du kender det der med, at der er nogen, der har ramt én hårdt, og så får man på en måde en **hævn**, hvis du kender det? [griner]” (Maja s.6)*

Maja taler om ”*hævn*” som en del af en legitim stræben efter retfærdighed – en retfærdighed, der befordrer en frydefuld udbalancering af sårede følelser, og som henter sin legitimering i genskabelsen af en magtbalance. Det er en forståelse af retfærdighed som lighed, der her tales frem af Maja, eller som hun selv udtrykker det senere i interviewet:

*”M: for mig synes jeg det skal være sådan, at enten står man **lige** eller også så **vinder** man.” (Maja s.7)*

De sociale positioneringsmanøvrer, der bliver til i forsøg på at forhandle præmisserne for deltagelse og få adgang til gen-inkludering, producerer sårede følelser, og i mødet med en retfærdighedsdiskurs kan det afstedkomme en eskalering af eksklusionsforsøgene.

En lignende radikal retfærdighedsdiskurs genfindes også hos Cecilie, der fx har overværet Maja blive overfaldet af Ismael i skolegården uden at gribe ind. Hun fortæller om episoden:

*”C: så mens vi havde frikvarter, så kommer hun ud, og så begynder han at skubbe til hende og slå hende, og sige at hun skulle lade være med at genere ham hele tiden, og hvis hun gjorde det igen, så ville han smadre hende. (...) P: hvad tænkte du? C: i starten der var jeg nok lidt **ligeglad**, fordi jeg syntes, hun fortjente en **lærestreg**.” (Cecilie s.5-6)*

At gøre sig ”fortjent” til eksklusion kan ses som en variant af ”at bede om ” eller ”lægge op til ” eksklusion, som vi så eksempler på i forrige afsnit. Hvorfor Maja skal ifalde en sanktion i form af ”en lærestreg”, forklarer Cecilie med følgende begrundelse:

*”C: nogle gange..**overdriver** hun lidt..ved at hun prøver at **spille lidt for sej**, mere end hun egentlig er, det er det, der irriterer mig.” (Cecilie s.7).*

Majas provokerende sejhed skal ses i forlængelse af Cecilies bestræbelse på at tilintetgøre Majas position (jf. afsnit 6.2.4). Maja gør nemlig modstand, og hun forsøger offensivt at forhandle sine positioneringspræmisser, selv om hun bliver ”ramt meget hårdt”. Denne modstand er det, der af Cecilie forstås, som at Maja ”prøver at spille lidt for sej” og ”overdriver”. Den modstand gør også, at Cecilie har begrænset succes med eksklusionen af Maja, og i den specifikke situation medfører det, at Cecilie deltager som bystander og ser bifaldende til, da Ismael verbalt og fysisk angriber Maja. Ismael fremmer her simpelthen Cecilies egen bestræbelse på at udelukke Maja.

6. 3. 8 Uretfærdighed

Eksklusionsbestræbelserne kan imidlertid også genkendes som uretfærdige og urimelige. En synlig magtubalance kan i visse tilfælde medføre offer-genkendelse og dermed genkendelse af handlingen som ekskluderende eller aggressiv. Blandt andet fortæller Muhammed, at drengenes mobning af Cecilie nogle gange kan antage former, der for ham er ”over grænsen”:

*”M: nogle gange når Cecilie og jeg driller hinanden, så kommer Ismael med sådan nogle grimme ord til hende, så bliver hun sådan mundlam, så siger hun ikke så mange ord, så går hun. P: hvad tænker du, når du ser det? eller hvad føler du? M: at **han går over grænsen, han siger mange grimme ord, sådan 'luder' og 'du er billig' og sådan noget.. Det er også over grænsen. P: det er også over grænsen? M: mm. P: kunne du finde på at sige 'stop' eller hvad gør du i den situation? M: så kigger vi alle sammen på ham sådan, så bliver han ved, så siger han 'jeg er ligeglad'. P: så***

du kigger, som om du ikke forstår det sådan? M: ja, så siger han 'og hvad rager det mig?' Så bliver han, så går hun bare, så siger jeg: 'kom lad os lave noget andet'." (Muhammed s.4)

I Muhammeds italesættelse kan vi se, at hvis nedsættende ord ikke mødes med grin eller gengæld men derimod af mundlamhed og tilbagetrækning, er der ikke længere tale om, at de "driller hinanden". Så er det derimod "over grænsen" for passendehed, hvilket i dette tilfælde polices via blikke.

Mira forklarer også, at hun i forhold til Cecilie nogle gange tænker:

"M: det er synd for hende, for **når hun ikke har gjort noget**, og så der nogen der er imod hende, så tænker jeg 'aj, det er synd for hende', og så går jeg lige over til drengene, og så siger jeg 'lad hende lige være' og sådan noget, ikke, og det kan de godt respektere, nogle af dem." (Mira s.4)

Det, der træder frem her, er, at Miras sympati vækkes af Cecilies passivitet "når hun ikke har gjort noget". Selve passiviteten kan altså igangsætte en glidning fra bystanderdeltagelse til aktiv deltagelse, som vi ser eksempel på her ovenfor, hvor Mira vælger at intervenere.

I forhold til volden er det også muligt at genkende den som urimelig og sympativækkende, hvilket fx sker for Muhammed, da han i forbindelse med en slåskamp vælger at gå imellem de to kæmpende parter (observationsnoter mandag s.5). Han fortæller selv følgende om episoden:

"M: da Asim slåssede med Recep fx, der var det Recepts fejl (...)P: ja, stod du lige i nærheden, da det skete? det gjorde du, ikke? M: jo, **jeg stoppede, eller jeg skubbede sådan lidt til dem, og så blev de bare ved, så gik jeg sådan lidt tilbage**. P: hvem skubbede du til? dem begge to? M: ja, altså de stod og holdt i hinanden, så skubbede jeg sådan lidt, så sagde de 'gå væk', så gik jeg tilbage, og så slåssede de bare videre. Så kom der en lærer, Erik, tror jeg, og stoppede det. P: hvordan kan det være, du skubbede til dem? M: jeg syntes **det var synd for Asim**. P: er det fordi du kender Asim, eller fordi du kunne se han havde det svært i den situation? M: nej, **det er fordi Asim er ikke sådan en der slås, han er sådan en stille og rolig én..han gider ikke sådan være gangster, sej og sådan noget, [han er] sådan stille og rolig og sådan noget..så fik jeg sådan ondt af ham over at Recep skubbede til ham og sådan, og så prøvede jeg på at stoppe det**." (Muhammed s.5)

Aggressionen er ikke retfærdig her i Muhammeds øjne, fordi Recep laver en "fejl". Han positionerer sig upassende, fordi han agerer aggressivt overfor Asim, der "ikke [er] sådan en der slås". Aggressionen bliver således at forstå som urimelig, netop fordi der ikke som i forrige afsnit

er tale om personlige magt-udbalanceringer, men om tilsyneladende umotiveret aggression. Det aktiverer Muhammeds sympati; han får ”*ondt af ham*”, og det afføder en lyst til at handle. Sympatiproduktionen hænger her sammen med en normativitet, der styres af en *skylddiskurs*. Hvis der er en synligt skyldig part, en person, der laver ”*fejl*”, kan det udløse sympati, og skylddiskursen fungerer således som en normativ orienteringsakse, der påvirker produktionen af – og placeringen af sympatien.

6. 3. 9 Sammenfatning

Ordet *mobning* bruges ofte som en vittighed blandt børnene i 6. Ø og tages sjældent i brug i alvor. Det synes at være fordi, en positionering som mobbet indebærer en mulighed for at blive yderligere marginaliseret, eller den kan være svær for den enkelte at få øje på ud fra de tilgængelige forståelser af mobning, der hersker i konteksten. Konkret genkendes mobning og anden relationel aggression på mange forskellige måder - lige fra underholdning og sjov til en specifik kønnet deltagelsesmåde. Eksklusionsbestrebelse kan også læses som retfærdige og rimelige hændelser, der sker som led i udligninger af magtbalancer. I visse tilfælde genkendes det sågar som forsøg på inklusion via policende bevægelser – den enkelte drilles eller hånes fx i forsøg på at få vedkommende til at ’rette ind’ og blive en acceptabel og genkendelig deltager i fællesskabet. Mobbehandlinger kan også genkendes som noget, man slet og ret skal blande sig uden om, og som personligt uvedkommende hændelser. Alle disse genkendelser sker på baggrund af diskurser, normativiteter og rettetheder, der tilvejebringer et specifikt mulighedsrum for bystandertilblivelser, som jeg vil belyse i det tredje og sidste afsnit.

6. 4 DEL III: Positioner og deltagelsesmåder

I dette afsnit vil jeg koncentrere mig om de positioner og deltagelsesmåder, der bliver til i situationer, hvor social eksklusion og anden relationel aggression er på spil. Det tredje og sidste spørgsmål i denne analyse tjener således til at fokusere på konkrete udmøntninger af de rettetheder og genkendelser, normativiteter og diskurser, som er blevet fremanalyseret i de foregående afsnit. De fremlæste positioner og deltagelsesmåder skal forstås som midlertidige lukninger og fikseringer af omskiftelige sociale bevægelser. Der er således tale om positioner, som den enkelte kan hverves til, kalde på, tage i brug, undgå og stræbe efter, indtage og forlade i de kontinuerlige positioneringer og repositioneringer, der foregår som en del af tilblivelsesprocesserne.

Analysespørgsmål 3:

Hvilke bystanderpositioner og – deltagelsesmåder muliggøres i den konkrete kontekst?

6. 4. 1 Den underholdte

En position som bystander, der opstår i forlængelse af de mulighedsbetingelser for deltagelse, der er herskende i 6. Ø, har jeg valgt at kalde *den underholdte*.

En position som *underholdt* konstitueres af flere elementer. Et væsentligt element er den rettethed mod sjov, der er udbredt i klassen. Den befordrer, at sociale begivenheder og aktiviteter evalueres med udgangspunkt i deres underholdningsværdi. Rettetheden mod sjov kan fungere legitimerende for en bystanderpositionering og muliggøre udtalepositioner for ytringer som: ”nogle gange(...)så er jeg bare **i grine-humor** og så griner jeg bare [af drilleri og chikane].”(Ali s.5)

Det underholdende aspekt i en bystanderpositionering består i, at eksklusionshandling opleves som morsomme. Det kan fx skyldes et opfindsomt eller overraskende element i chikanen:

”A: så **grinte jeg** lidt, da de sagde det og sådan - **det lød** bare lidt sjovt, ikke. P: hvad kalder de hende? A: djævel...pga. hun havde rødt hår før, men hun har farvet det sådan brunt nu, ikke. P: nå, ok. A: ja, så kaldte de hende det, **og så grinte jeg lidt pga. de sagde 'åh nej, nu går jeg forbi dér, og det er lidt varmt'** og sådan noget.”(Ali s.4)

I eksemplet her muliggøres en underholdt positionering på grund af den udviste kreativitet, der ligger i at finde på at kalde Cecilie for ”djævel”, fordi hun har haft farvet sit hår rødt - en farve, der kan associeres til djævelen og til ’varme’, hvilket også bruges til at chikanere med. Den udviste kreativitet medfører, at det lyder ”sjovt”, og orienteringen mod ’det sjove’ skaber i dette tilfælde en slags ’blind vinkel’ for det chikanerende element, hvilket åbner for en adgang til at lade sig underholde af mobningen.

Endvidere kan det opleves som underholdende, såfremt de direkte involverede udviser stor følelsesmæssig intensitet og ophidselse:

”M: det er lidt sjovt at se folk skændes P: ja, ok, hvad er det der er det sjove eller interessante ved det? M: det at folk bliver så sure. P: Ok, det synes du er underholdende? M: Ja, nogle gange.”(Michael s.3)

Fremvisning af stærke følelser, såsom vrede, fremmer tilsyneladende en oplevelse af hændelsen som overdrevet eller dramatisk, og det bevirker her, at der kan associeres til underholdning. Det åbenbart uforholdsmæssige i ophidselsen; *”at folks bliver så sure”*, er her afgørende i betydningstilskrivelsen af det morsomme. Det kan befordre en *emotional distance*, en afstandstagen til den sociale deltagelsesmåde, der lukker for empati-produktionen og samtidig åbner for adgangen til oplevelsen af noget som ’latterligt’ og dermed potentielt morsomt og underholdende.

6. 4. 2 Den opslugte

En deltagelsesmåde, der kan minde om *den underholdte*, er den *opslugte*. Overværelsen af eksklusionsbestræbelser i form af relationel aggression kan i nogle tilfælde producere en spændingsfyldt tilstand, der beskrives af børnene som at være *”opslugt”*(Martina s.5), *”bare sådan helt optaget af det”*(Ali s.7) eller *”nu-er-der-slåskamp-agtig”*(Markus s.2). Det kan bidrage til en form for handlingslammethed og dermed den passivitet, der kendetegner en bystanderpositionering.

”P: ok, hvad med at råbe til dem at de skal stoppe eller sådan noget? M: ja, det ville jeg..ja, det kunne jeg godt tænke på, eller det kunne jeg godt gøre, men nogle gange bliver jeg så opslugt af at de slås, så jeg glemmer helt, hvad jeg skal gøre.. fordi så kigger jeg bare på og alt muligt.”(Martina s.5)

*”M: selvfølgelig er det jo nogle gange **spændende**, kan man jo godt selv synes. P: ja? ok, så du synes det er lidt spændende. M: ja, men det er ikke noget jeg ville gøre noget ved, altså jeg stopper dem ikke. P: nej, ok, hvad er det spændende ved det? det synes jeg er lidt interessant at høre om. M: der er **spænding** i, synes jeg, du ved man bliver sådan lidt...'**nu er der slåskamp'**-agtig. P: ok, så du bliver lidt..**opstemt** eller hvad? M: ja, ja..**agtigt, ja.**”*(Markus s.2)

Spændingen synes at blive etableret af *en kombination af fysisk distance og emotionel indlevelse*, som producerer en nydelsesfuld følelsesintensitet, der fx ligner den, der kan opleves ved at være tilskuer til en god spændingsfilm. Man kan derfor også spekulere på, om det udbredte forbrug af vold som underholdning blandt børnene kan bidrage konstituerende til denne positionering.

6. 4. 3 Den ligeglade

En positionering som *ligeglad bystander* optræder en del gange i mit materiale, og denne position muliggøres blandt andet på baggrund af en *individcentreret diskurs*, der medvirker til, at den enkelte ikke forstår sig selv som en del af en helhed eller en del af selve den sociale begivenhed, der iagttages, medmindre vedkommende på en eller anden måde er personligt berørt heraf. Dette ytres via udsagn som: *”M: jeg var ligeglad (...)fordi det ikke havde noget med mig at gøre.”*(Mobin s.2) eller *”altså bare det ikke er mig det indeholder, så er jeg sådan set lidt ligeglad.”*(Michael s.2).

Muligheden for at indtage en ligeglad bystanderpositionering kan endvidere faciliteres af rettetheden mod *at blive ældre*, idet denne rettethed kan linkes til ufølsomhed, fx i den følgende udtalelse hvor Martina fortæller, at de børn i klassen, der stopper drillerierne, når der bliver sagt 'stop' er *”dem, der er sådan **mere følsomme** i det, ikke, ikke særlige.. altså sådan lidt **barnlige** i det, ikke.”*(Martina s.3-4). Der foretages her en diskursiv kobling mellem følsomhed og barnlighed, og på den baggrund kan det at udvise følelseskontrol, følelsesmæssig distance og ligegyldighed blive en måde at lægge afstand til barnlighed og melde sig ind i ungdom - en bevægelse, der er efterstræbt af mange af børnene i 6. Ø.

Særligt drengene i min empiri synes imidlertid at lade sig hverve til ligeglade bystanderpositioneringer, hvilket kan tale for, at den *kønsdiskurs*, som jeg også finder eksempler på i 6. Ø, og som forbinder ungdomskonnoteret maskulinitet med hårdhed, sejhed og ufølsomhed, er virksom i denne position. At være ligeglad kan på den baggrund forstås som en særlig

deltagelsesmåde, der bliver tilgængelig som følge af en hvervning til kategorien 'dreng/ung mand', fordi udvisning af ligestyldighed overfor de ekskluderende mobbehandlinger kan være en maskulinitetsmarkør.

Desuden er en positionering som ligeglad også en effekt af social eksklusionsangst. Den enkelte kan med andre ord tage en ligeglad bystanderpositionering i brug som beskyttelse mod potentiel ekskludering, som det fremgår i det følgende eksempel:

"A: Så er man nødt til at være, det ved jeg ikke, jeg har aldrig prøvet at komme ind i en diskussion før. P: så er man nødt til at være..hvordan? A: ligeglad P: ligeglad? Jeg skal lige forstå det; er man nødt til at være ligeglad for at komme ind i diskussionen eller for at undgå diskussionen? A: ja, undgå diskussionen. P: ok, så er man nødt til at være ligeglad? A: ja." (Asim s.5)

En positionering som *ligeglad bystander* kan således også opleves som påtvungen - som noget den enkelte er "nødt til" at tage i brug, for ikke at "komme ind i" en konflikt. En konflikt eller en diskussion rummer nemlig mulighed for repositioneringer i det sociale hierarki, hvilket kan true en fordelagtig eller tryk og inkluderet social position. Social eksklusionsangst kan derved bidrage til, at den enkelte tager ligestyldigheden på sig, som et strategisk redskab til at sikre sin position og sit tilhørsforhold klassen.

Endvidere muliggøres en position som ligeglad bystander som følge af *vane og tilvænning*. Her nedenfor dukker dette op i en fortælling om at stoppe en slåskamp:

"P: nej, ok..hvordan kan det være, at du blandede dig der? M: det er fordi, det er noget tid siden, det er ret lang tid siden, så var det ikke så..man var ikke sådan vant til det, det var ikke sådan noget, der skete så tit P: ok.. M: så, det bliver mere og mere, du ved, så nu har der allerede været næsten slåskamp i dag og noget trueri og sådan noget, man bliver mere vant til det." (Markus s.4)

Den hyppighed, hvormed den enkelte møder relationel aggression i det sociale landskab, befremder lige så hyppige muligheder for bystanderpositionering, hvormed bystanderdeltagelse kan blive selvfølgeriggjort, og selve vanen bliver en legitimeringsårsag i sig selv. Bystanderdeltagelse kommer med andre ord til at indgå som en almindelig del af de gældende relateringspraksisser. Man kan sige, at 'vanens magt' i forhold til bystandertilblivelser består i en selvfølgeriggørelse, som producerer ligestyldighed.

Den ligeglade bystander kan endelig også konstitueres som følge af en oplevelse af afmagt:

”M: det hjælper ikke alligevel, de går alligevel bare ind igen og slås, så...altså jeg ved godt, det ikke rigtig hjælper, så synes jeg det er lige meget.”(Markus s.3)

At være aktiv og engageret *”hjælper ikke alligevel”*, hvilket producerer følelser af afmagt, som ligegyldighedsproduktionen her synes at skærme mod. Derfor kan passivitet og følelsesmæssig distancering tages i brug som en beskyttelse mod følelser af afmagt og tab af kontrol, der eventuelt kan nære en spirende social eksklusionsangst.

6. 4. 4 Medløberen

En positionering som *medløber* konstitueres først og fremmest på baggrund af en *længsel efter tilhør* (Rabøl Hansen 2008) til den sociale gruppe, som den enkelte er henvist til at leve sit skoleliv i. Denne længsel befordrer en rettedhed mod sammehed og fælleshed, der fx ytres gennem udsagn som: *”når der er nogen, der løber derhen, så løber alle bare derhen”(Markus s.1)* og *”eftersom de andre også hopper med på den, det gør man vel på en eller anden måde, så er de jo også med.”(Maja s.5).*

Bystanderdeltagelse kan legitimeres med henvisning til *”de andre”*, fordi at gøre som de andre forstås som selvfølgelig og naturligt – *”det gør man vel”*. At citere en positioneringspraksis såsom at løbe med, når der råbes slåskamp, henter en særlig legitimeringskraft i en social kontekst (Davies 2008: 177). Det kan med andre ord være særlig legitimt og magtfuldt at sige eller gøre det, som alle de andre siger og gør. At stoppe op og stille spørgsmålstegn, gå sin vej eller råbe på hjælp ville i den specifikke kontekst indebære en markeret og ikke-selvfølgelig position (Kofoed 2003: 125), og denne position er vanskelig, fordi det ikke-selvfølgelige potentielt set kan læses som upassende og føre til en eksklusionstruet positionering. Medløberpositionering kan derfor knyttes til en længsel efter tilhør, der stimuleres ved at deltage på en selvfølgelig og umarkeret måde og gøre som flertallet gør:

”M: når én kigger på det, så kigger alle på det (...) hvis der er 10 der løber et sted hen eller 20, så kommer alle lige pludselig og du ved, så lige pludselig er der en eller anden der råber 'slåskamp' eller et eller andet og så kommer alle bare hen P: ok, så der er sådan en effekt i det der med, når der er mange, der gør noget? M: ja.” (Markus s.8)

Medløberpositionen synes særligt at kalde på nye deltagere i en kontekst, idet de i høj grad kan være rettet mod tilhør og derfor søge en umarkeret position (Kofoed 2003) i fællesskabet. Dette udtrykkes fx i følgende citat:

*”Da jeg kom ind i klassen, sagde Ismael alle mulige grimme ord til Cecilie og ’hey vi kalder hende her Sheitan, en djævel, fordi hun havde farvet rødt hår engang (...)P: men hvorfor gjorde du det, da Ismael sagde det? M:jamen **alle sammen** gjorde det, og når **alle sammen** gjorde det, så gjorde **jeg** det også.”(Muhammed s.2)*

At nye deltagere, som vi ser eksempel på i ovenstående, er rettet mod at gøre det, som ”*alle sammen*” gør og imitere de gældende praksisser i et forsøg på at positionere sig som relevant deltager i det nye fællesskab, har altså betydning for bystandertilblivelserne. En ny deltager kan via sin citerende deltagelsesmåde bidrage til opretholdelsen af mobbe- og bystanderpraksisser, og da tilgangen af nye deltagere ydermere har været stor i 6. Ø pga. de mange elevudskiftninger i klassen, kan man forestille sig, at dette flow af nye deltagere, har fungeret medkonstituerende for opretholdelsen af bystanderpraksisser.

6. 4. 5 Den nysgerrige

En position som bystander, der ligeledes bliver til i den konkrete kontekst, konstitueres ud fra en narrativ nysgerrighed med henblik på strategisk positionering i in- og eksklusionsprocesserne. Den enkelte ’er med’ og deltager med henblik på at holde sig ajour med, hvad der ”*sker*”, og hvad der ”*er sket*”(Sofie s.3) og konstaterer fx: ”*man er jo **selvfølgelig nysgerrig** efter at se det.*”(Sofie s.5).

Ved at være bystander til sociale eksklusionsbestræbelser søger *den nysgerrige* at sætte sig selv i stand til at forstå eksklusionsbestræbelsen som en begivenhed i et narrativt forløb, hvor begivenhederne udspiller sig med en kausalitet, der ligner de storylines, man genfinder i medierne som fx film og tv-serier, og som følger et traditionelt lineært og narrativt handlingsforløb med et anslag, en uddybning, en konflikt, et point of no return, konfliktoptrapning og siden klimaks med forløsning og løsning af konflikten. Derved kan hændelsen give mening for den enkelte som led i en *meaning-making-proces* (Bruner 1999). Desuden hjælper det den enkelte til at positionere sig strategisk hensigtsmæssigt i et socialt landskab, der er fyldt med eksklusionstrusler, fordi det kan sætte vedkommende i stand til at undgå at blive udsat for det samme.

6. 4. 6 Den uansvarlige

En positionering som bystander har jeg endvidere valgt at kalde *den uansvarlige*, idet det kendetegnende for denne positioner er, at ansvaret for handling og indgriben i den ekskluderende hændelse bliver forskudt til andre positioner. At der er mange deltagere tilstede, beforderer tilsyneladende en positionering som *uansvarlig*, fordi der er andre i situationen, der enten konkret eller potentielt påtager sig ansvar og udviser handlekraft. Eksempelvis legitimerer Markus på et tidspunkt sin passivitet således: *"der er altid nogle, der løber hen og siger det til nogle lærere, så..."* (Markus s.5).

Processen med at tilskrive andre deltagerpositioner agens medfører tilsyneladende, at egen deltagerposition fraskrives agens:

*"K: man kunne ikke rigtig gøre noget ved det. P: du tænkte ikke på at råbe eller.. K: nej, **det var der jo andre der gjorde**. P: hvad hvis der ikke var nogen, der havde gjort noget, tror du så, at du på et eller andet tidspunkt havde kunnet finde på at råbe eller gøre noget? K: hente en lærer eller noget? P: bare et eller andet, hvad ved jeg.. K: det tror jeg ikke. P: hvorfor? (...) K: ja, altså jeg tænkte, der er en voksen, der var nogle andre derovre, og han kom løbende, og så var der dig, men du er også en voksen, og du prøvede også at stoppe det, men så tænkte jeg, **så kan du [om sig selv] jo ikke gøre noget, og der kom allerede en voksen.**"* (Kristoffer s.4)

At der er deltagere tilstede, der kan positioneres som særligt ansvarlige, såsom fx en voksen, der blandt børn typisk associeres med ansvar, synes yderligere at muliggøre indtagelsen af en position som *uansvarlig*.

Generelt synes ansvaret nemmest at kunne forskydes til positioner, der repræsenterer 'det andet'. Det være sig voksne, men også fx *"stille piger"* og *"små børn"*:

*"M: ja, altså Xia hun er mere sådan en person, der ikke vil have blod eller slåskamp, hun er mere sådan en stille, tegnet pige, hun er sådan, hun tegner og sådan, ikke..så **hun siger det til folk eller gårdvagten eller alle mulige**, siger de voldelige ting der sker, så..mm, så siger vi bare '**det er hendes job**', kan man sige. P: det er hendes job? M: ja. P: hvad hvis hun så ikke er der? M: tss, så ved jeg det ikke..så tror jeg bare **en gårdvagt** kan se det eller så er der **nogle andre små børn**, der siger det til ham eller noget i den stil P: ah, så du tænker, at der er nogle, der får det stoppet? M: ja. P: men ikke dig? M: nej [griner]." (Martina s.5)*

At udvise ansvar i forbindelse med overværelse af mobning og vold indebærer muligheden for at skille sig ud, fordi det i de fleste situationer kræver handling, hvorved den enkelte deltager anderledes end det passive flertal. At handle i en sådan situation kan være en måde at træde ud af fællesskabet på og samtidig træde ind en markeret og socialt eksklusionstruet position. Derfor overlades handlingerne gerne til "den stille pige" og "de små børn", der i forvejen forstås som 'andet'. Samtidig er der tale om sociale kategorier, der tilskrives egenskaber såsom sårhed og sensitivitet, og som *den uansvarlige* forskelssætter sig selv i forhold til. Denne forskelssætning tyder på, at der i positioneringen som uansvarlig bystander også trækkes på den tidligere konstaterede ungdomsrettethed blandt børnene og den dertilhørende diskurs, der linker det 'at gøre ung' med en vis emotionel hærkning. At gribe til handling overfor mobning og vold ved fx at kalde på en gårdvagt, medfører derfor en risiko for at blive genkendt som sår og sensitiv og dermed barnlig. Dette kan undgås ved at tage en subjektposition som *uansvarlig* i brug.

6. 4. 7 Den magtesløse

Den magtesløse er en position fra hvilken eksklusionsbestrebelse genkendes som sådan, og der udtrykkes samtidig vilje til handling men positionen er passiv. Der er et fravær af agens pga. en oplevelse af magtesløshed:

*"M: man kan ikke rigtig stoppe det, det er sådan lidt **umuligt**, for så er der nogen, der kommer ind og siger sådan, får én ud, **ligemeget hvad** P: og får dem ud? M: ja, sådan at man ikke kan få dem fra hinanden. P: ok, så du tænker, hvis nu du fx prøvede at stoppe det, så var der en anden der gik ind og hev dig tilbage? M: ja, så ville han hive mig tilbage."* (Markus s.2)

Fra denne deltagerposition er handling ikke en mulighed, da handlinger afskæres eller obstrueres – enten af andre bystandere som det fremgår af ovenstående, eller af de direkte involverede som det beskrives i det følgende:

*"M: så tog jeg ham tilbage, og så stoppede det efter noget tid, altså de sloges lidt videre men så..**gik han selv tilbage** til sidst og så gik han ind igen. P: så tror du det hjalp lidt at du blandede dig? M: nej. P:havde det ingen effekt? M: det havde ingen, det havde nok ikke nogen effekt, jeg tror, det var dejligt for ham at komme ud, men **det havde ikke nogen effekt.**"* (Markus s.3)

Det, der opleves er, at handlinger ikke sætter nogen nævneværdig forskel i det sociale landskab, og der indtages som konsekvens heraf en magtesløs position:

*”M: jeg vil [med eftertryk] godt stoppe det, men jeg gør det ikke. P: fordi? M: fordi **det hjælper ikke alligevel**, de går alligevel bare ind igen og slås.”(Markus s.3)*

Mulighedsrummet ser derfor således ud fra *den magtesløses* position:

”M: det er lidt nytteløst. P: så hvad kan man gøre? Man kan kigge på? M: ja, man kan gå. P: ja, ok, så det er det du gør for det meste? M: yes.”(Michael s.3)

Den magtesløse findes i en særlig kønnet variant, som opstår på baggrund af en kønsdiskurs, der indebærer en forståelse af forskelle i sensitivitetsniveauer som kønsbetingede. Fra en pige-position skaber det et mulighedsrum for tilblivelse som *magtesløs*, fordi *”de [drengene] har en højere grænse end vi har.” (Martina s 3-4).*

Det, der er på spil for pigerne i denne positionering, synes dels at være en angst for den psykiske smerte, der kan produceres ved social eksklusion eller truslen om denne, og desuden en angst for den fysiske smerte, som de voldelige eksklusionsbestræbelser kan medføre:

*”S: der er **ikke så meget man kan gøre**, for hvis drengene bliver sure på én, så er det ikke så rart. (...) så kan de godt finde på at slå.” (Sofie s.4)*

*”M: ja, men selvfølgelig ville jeg også prøve at stoppe, men det er lidt **umuligt** for mig. P: det er umuligt? M: ja, jeg kan ikke, jeg.. P: hvorfor? M: jeg ved det ikke, jeg har prøvet, jeg har set tre-fire andre slåskampe, jeg prøvede, jeg ville prøve at stoppe det, men **hvis jeg blandede mig ville det bare være mig der kom til skade og alt muligt.**”(Martina s.5)*

Frygten for - og truslen om fysisk smerte fungerer tilsyneladende særligt konstituerende for en feminint kønnet *magtesløs* bystanderposition, og denne trussel opretholdes via en herskende fysisk aggressiv og maskulint kodet relateringspraksis.

6. 4. 8 Den bange

Den angst for eksklusion og frygt for vold, der ses eksempler på ovenfor, kan blive så altoverskyggende, at den enkelte indtager en position som *den bange*:

*”P: kan du så finde på at sige et eller andet? X: nej, **jeg tør ikke**, for så tror jeg de ville lægge mig ned og alt muligt, **jeg ville gerne, men jeg tør ikke**. P: hvad er det du er bange for helt præcist? X: at måske det går ud over mig, alt det de gør på de andre.”(Xia s.3)*

Medkonstituerende for en position som *den bange* er den herskende 'bland-dig-udenom'-normativitet, som netop bygger på angsten for - og truslen om eksklusion: "S: *Herinde, der er det sådan noget med 'bland dig ikke i andre folks sager, så går det bare ud over dig selv'*." (Sofie s.2)

At blande sig indebærer en positionering som potentiel modtager af aggression og dermed også potentielt ekskluderbar:

"A: *jeg er bange for, at de siger 'hey kom her' og så lige pludselig så kommer jeg til 'kom her og slås med ham der den lille dreng derovre' [ham selv], og så kommer man bare til at slås. P: du er bange for at komme til skade? A: lige præcis. P: har du set det nogensinde? altså har du oplevet, at der var nogle der trak nogle ind i slåskampen? A: ja, skubbede, ja, og gav 'trykkere'.*" (Ali s.6)

Frygten for aggression, smerte og potentiel eksklusion kan således blive styrende for den enkeltes deltagelsesmåde.

6. 4. 9 Lommer af agens

Som følge af min bestræbelse på at nuancere de gældende bystanderforståelser har jeg valgt nedenfor at medtage yderligere tre positioner, der optræder i min empiri, men som grænser op til den arbejdsdefinition af bystandere, som specialet bygger på. Der er tale om positioner, der overskrider en forståelse af bystanderpositionen som passiv, da de karakteriseres ved momentvis agens. Hensigten hermed er at belyse de sprækker, brud og mulige lommer af agens, der kan opstå i glidningerne mellem de tilgængelige positioner i konteksten.

6. 4. 9. 1 Den håbefulde

Christina positionerer sig i følgende uddrag på interessant vis på én gang som afmægtig og aktiv:

"C: *nogle gange kan jeg godt svare igen, hvis nu det er noget, de selv har sagt til mig, så kan jeg godt finde på at sige 'lad være' for det er jo ikke fair overfor Sofie. P: hjælper det så? C: så begynder de bare at grine af mig. P: altid eller? C: nej, ikke altid men for det meste. P: for det meste griner de. C: ja. P: kan det også hjælpe nogle gange? kan du huske en gang, hvor det har hjulpet, at du gik ind og sagde stop? C: nej. P: nej? men du får lyst til at gøre det alligevel? C: mm. P: hvordan kan det være så, hvis det ikke hjælper? [griner lidt] C: [griner lidt] det ved jeg ikke, fordi at hvis nu det på et tidspunkt gik hen og hjalp, så ville det jo sådan..hjælpe alligevel.*" (Christina s.5)

På samme måde som *den magtesløse* oplever *den håbefulde*, at handlingerne ikke har nogen effekt. I en håbeful positionering bindes handlingerne imidlertid op på et "hvis" – en forestilling om at præmisserne for deltagelse kan være anderledes. Håbet hjælper til at overskride den kontinuerlige citering af de herskende diskursive praksisser, og bidrager med en risikovillighed til at indtage en markeret og dermed potentielt socialt eksklusionstruet position, hvilket tilfører positionen agens. At denne subjektposition bliver tilgængelig for – og tages i brug af netop Christina, kan hænge sammen med, at hun via et psykologbesøg er blevet tilbudt en anden forståelse af mobning end de andre deltagere i klassen, hvorved en forestilling om, at tingene kan og bør være anderledes, er blevet gjort tilgængelig for hende. Christina er med andre ord blevet præsenteret for en anden normativitet en den gældende i klassen, hvorved hun sættes i stand til at positionere sig anderledes – og håbefuldt.

6. 4. 9. 2 Sympatisøren

En anden bystandergrænsende position, der optræder i min empiri, har jeg valgt at benævne *sympatisøren*. Konstituerende herfor er genkendelsen af en magtasymmetri mellem de involverede parter. Hermed genkendes de involverede som hhv. offer - og aggressorpositionerede, og handlekraften i denne position opstår i forlængelse heraf på baggrund af en følelse af sympati med den ene af parterne; den part der genkendes som 'offer':

"P: hvordan kan det være, du skubbede til dem? M: jeg syntes det var synd for Asim. P: er det fordi du kender Asim, eller fordi du kunne se, han havde det svært i den situation? M: nej, fordi Asim er ikke sådan en der slås, han er sådan en stille og rolig én..han gider ikke sådan være gangster, sej og sådan noget, [han er] sådan stille og rolig og sådan noget..så fik jeg sådan ondt af ham over at Recep skubbede til ham og sådan..og så prøvede jeg på at stoppe det." (Muhammed s.5)

"M: altså jeg gik ind mellem dem, og så skubbede jeg ham danskeren væk, og så trykkede jeg ham indvandrerens tilbage. P: ok. M: fordi han var ikke stærk nok, så han blev slået meget på, så tog jeg ham tilbage, og så stoppede det efter noget tid." (Markus s.3)

Offer-genkendelsen sker her på baggrund af markante forskelle i aggressivitet og passivitet eller forskelle i fysisk styrke. Den synlige magtasymmetri kan medføre, at gældende normativiteter overskrides, som fx den selvbeskyttelsesnorm, der ligger indlejret i rettetheden mod alliancer. Som vi ser ovenfor i det første eksempel, forsvarer Muhammed ikke Asim, fordi han kender ham, men fordi han får "ondt af ham", og Markus forsvarer en person, som han slet ikke kender. De er ikke

allierede, og hverken Muhammed eller Markus har som følge deraf nogle forpligtelser overfor disse personer. Magtasymmetrien aktiverer imidlertid den i afsnit 6.3.6 omtalte *retfærdighedsdiskurs*, og forestillingerne om retfærdighed vækker i disse situationer empatiske følelser, der bidrager med agens til positionen. Samme retfærdighedsdiskurs, ifølge hvilken retfærdighed forstås som et ideal om ligelig magtfordeling, kan tilsyneladende også trumfe den dominerende 'bland-dig-udenom'-normativitet:

"M: nogle gange så blander jeg mig, hvilket jeg ikke skal gøre, men det gør jeg altså. P: hvad gør du så? M: fordi hun [Sofie] er meget passiv, så enten så, altså hun siger ikke så meget, hun sidder bare og læser, så kan jeg godt finde på at forsvare hende." (Maja s.9)

Her vinder sympatien for den passive part over den gældende normativitet, ifølge hvilken man skal lade være med at blande sig - "*men det gør jeg altså*". Oplevelsen af magtasymmetri mellem de direkte involverede parter bidrager også her til, at en position som sympatisør bliver tilgængelig. Magtasymmetrien kan udover forskelle i aggressivitetsniveau eller styrke endvidere bestå i antallet af aggressorer:

"C: jeg bryder mig ikke om, at der er fx en fire-fem stykker, der står mod én." (Cecilie s.6)

Magtasymmetrier kan således på flere måder være synlige og producere sympati i en grad, der kalder på handling frem for passiv bystanderdeltagelse.

6. 4. 9. 3 Rebellen

Det synes imidlertid ikke at være tilgængeligt for alle deltagere at indtage en aktivt sympatiserende position, som den beskrives ovenfor. Citaterne i det foregående afsnit er fra henholdsvis Markus, Maja, Cecilie og Muhammed, som alle fire er deltagere, der både i mine interviews og observationer ind imellem optræder regel- og normbrydende⁶⁸. Muhammed fortæller fx, at "*de fleste gange er det Mobin, mig eller Ismael, der gør noget [de ikke må]*"(s.1), hvorved han positionerer sig som hyppig normbryder. Tilsyneladende åbner dette mulighed for, at han i relation til mobning og relationel aggression også bliver til i en position som én, der "*gør noget*".

⁶⁸ Markus ved at lade hånt om skolens ordensregler (jf. afsnit 6.2.1), Maja ved at være den eneste pige, der 'hænger ud' med drengene (jf. afsnit 6.2.4) og Cecilie ved at udvise en til tider upassende aggressiv deltagelsesmåde (jf. afsnit 6.3.6).

Denne iagttagelse har Ali også gjort sig. Han iagttager fra en bystanderposition, at "de dårlige", en kategori han blandt andet positionerer Muhammed i, ofte involverer sig og deltager aktivt i forbindelse med slåskampene:

"P: er der nogle, der prøver at stoppe det [slåskampene] nogle gange? A: lærere, ja, og jeg har også set faktisk nogle af de 'dårlige', altså de siger fx bare 'lad være med at slås' og sådan noget, og så trækker de den ene derover og den anden derover. P: nogle af de 'dårlige'? hvad, hvem er det? A: fx dem, der råber og sådan, 'uuu' og sådan. P: altså og gerne vil have, at der skal være slåskamp, sådan støtter det? A: ja, der er nogle der støtter det, og så er der andre, der bare kigger på og så bagefter, når det kommer til at blive voldsomt, så kommer de ind og siger 'hold op' og sådan noget. P: så der nogle, der siger 'hold op', og det hjælper? A: ja. P: er det så nogle, der kender dem som regel? eller kan det også være nogen helt udefra, der kommer og siger 'stop'? A: ja. P: nogle der ikke kender dem så godt? A: ja. P: det kan det godt være? A: ja." (Ali s.6)

Fra Alis position ser det altså ud til, at "de dårlige", som han tidligere har defineret som regel- og normbrydere, aktivt deltager som forhandlere og distributører af eksklusionsmagten ved både at opildne til - og ophæve kamphandlingerne. Ali får således øje på muligheden for glidninger mellem passive og aktive positioneringer, men "de dårlige" synes i højere grad end Ali selv at blive kaldet til aktive positioner med adgang til distribueringen af magt. Det, man får et billede af her, er, hvorledes det at holde en position som normbryder indebærer adgang til at normsætte, hvilket åbner for adgang til indflydelse og handling i forbindelse med bystanderdeltagelse.

6. 4. 3 Sammenfatning

Ved at fokusere på de specifikke deltagelsesmåder, der relaterer sig til mobning og relationel aggression, har jeg fremlæst en række bystanderpositioner, som muliggøres i den konkrete kontekst. Der er tale om passive positioneringer som jeg har valgt at betegne med navne som den underholdte, den opslugte, den lige glade, medløberen, den nysgerrige, den uansvarlige, den magtesløse og den bange, og som af mange forskellige årsager tømmes for agens i den konkrete situation. Endvidere konstitueres der indenfor det analyserede mulighedsfelt lommer af agens, der aktiveres og befordrer en glidning mellem positioner og transformerer deltagelsen fra indirekte til direkte; fra passiv til aktiv. Disse aktive og 'bystander-grænsende' positioner karakteriseres ved henholdsvis håb, sympati og rebelskhed.

7. Konklusion og perspektivering

Den følgende konklusion og perspektivering indeholder først en sammenfatning af analysen med fokus på de konstituerende kræfter, der har vist sig betydningsfulde for bystandertilblivelserne i den konkrete kontekst. Derefter vil jeg diskutere nogle af de væsentligste spørgsmål, som min teoretiske og metodiske tilgang har givet anledning til. Sidst men ikke mindst vil jeg perspektivere mine fund i retning af interventionstænkning og således bidrage med en kommentar til forskningsdiskussionen omkring bystanderpotentialer.

7.1 De konstituerende kræfter

I dette speciale har jeg indenfor rammerne af en poststrukturalistisk inspireret optik vist, hvorledes specifikke tilblivelsesbetingelser fungerer konstituerende for bystanderpositioner i konkret levet liv.

Et væsentligt konstituerende element i tilblivelsesprocesserne, er de rettetheder, der guider deltagelsen hos det enkelte barn, og derved styrer blikkenes retninger i det sociale rum. Det får betydning for, hvad der kan ses og ikke ses – og fx om mobning overhovedet øjnes. Endvidere har jeg via en fremlæsning af lokale diskurser, som fx en individcentreret diskurs, en retfærdighedsdiskurs og en kønsdiskurs, demonstreret hvorledes betydninger sættes og tilvejebringer specifikke forståelser, der toner de måder, hvorpå sociale situationer læses og handlinger genkendes. Normativiteter som fx 'bland-dig-uden-om'-normativiteten spiller ligeledes sammen med disse diskurser i de konstituerende processer, og markerer grænserne for passende og genkendelighed og dermed grænserne for mulige positioneringsbevægelser og deltagelsesmåder.

Jeg har således vist, at det, der tilvejebringer bystanderpositioner, i mange tilfælde er bestemte måder at se, forstå, læse og genkende de sociale praksisser på, som stilles til rådighed på baggrund af multiple samvirkende diskursive kræfter og orienteringer. Dette bevirker ofte, at eksklusionshandlinger overses og naturaliseres eller forstås som passende sociale handlinger indenfor det givne sociale mulighedsrum.

De tilgængelige forståelser og følgelig de rettetheder, som deltagelsen formes af, afstedkommer endvidere specifikke emotionsproduktioner, der spiller ind i forhold til de positioner, der så muliggøres. Især følelser som angst, tryghed, empati, nysgerrighed, fryd og glæde fylder den følelsespalet, der udgør de medkonstituerende følelsesstrømme. Disse emotionsproduktioner har

nemlig betydning for den enkeltes inklinasjon til at handle eller ikke-handle, og handlekraft synes fx at kunne bibringes via følelser som håb, sympati og oprørskhed.

Endelig bliver det også af betydning for bystandertilblivelserne, at de gældende normer for passendehed i forhold til måder at gøre køn og alder på, etablerer specifikke popularitetshierarkier. Det påvirker den enkeltes præmisser for deltagelse samt mulige adgang til forhandlinger af positioner. For nogle deltagere umuliggør det bestemte typer af handlinger - såsom fx indgriben overfor mobning.

Samlet set har jeg altså demonstreret, hvorledes bystanderpositioner konstitueres konkret i en 6. klasse på baggrund af ikke-genkendelser af mobning og anden relationel aggression, ikke-adgang til handling samt specifikke følelsesproduktioner, der hæmmer agens.

7.2 Teori og metode

Det, man nu passende kan stille sig spørgende overfor, er, hvor en type analyse som den indeværende efterlader os. Når poststrukturalismens afskrivning af den objektive sandhed og den deraf følgende fokusering på fænomeners relationelle konstituering indebærer, at de respektive normativiteter, diskurser og praksisser nødvendigvis må forstås som lokalt situerede og evigt refererende i betydningskæder (jf. afsnit 3.1), hvilken relevans har mine konklusioner så?

For det første har mit valg af teori og metode hjulpet mig til at bidrage med en ny type tænkning omkring et fænomen. I forhold til den hidtidige bystanderforskning (afsnit 2.3) er jeg gået anderledes indirekte til værks ved at fokusere på de konstituerende processer bag fænomenet bystandere. At inddrage hele konteksten som udgangspunkt for analyse og derefter via destabiliserende strategier - og spørgsmål langsomt at stille skarpt på det, der genkendes som bystandere, har tilladt mig at indfange betydningen af det sociale rum, samt den kompleksitet, som bystanderpositioner bliver til i. Med inspiration fra de formuleringer af kompleksitetssensitive forskningsmetoder, som man finder hos Staunæs & Søndergaard (2005: 53), kan man sige, at det, jeg har produceret viden om, er de komplekse, flerstemmige og ambivalente måder som bystanderpositioner leves på, og om de forståelser, erfaringer, oplevelser og orienteringsmønstre, den enkelte deltager som bystander på baggrund af. Det, der med andre ord tilbydes med den empirisk forpligtede 'oversættelse' af poststrukturalismen, som jeg trækker på, er en belysning af kompleksiteten i tilblivelsesprocesserne, som i dette tilfælde tjener til at kvalificere forståelsen af et fænomen.

Endvidere har denne tilgang sat mig i stand til at belyse dynamikker og magtforhold i de konstituerende strømmes krydsfelter (Staunæs 2007: 254). Derved har jeg sat fokus på de dynamiske aspekter af det sociale liv samt de forskellige åbninger og lukninger i adgange til forhandlinger af positioneringer, der samtidig konstitueres. Det betyder, at jeg har kunnet belyse de konkrete handlepotentialer - og ikke mindst fraværet af samme, der optræder i den specifikke kontekst. Dette er konkrete analytiske fund, der bliver relevante set i lyset af de motiver, der ligger bag den forskningsmæssige optagethed af bystandere; nemlig interessen for den potentielle anvendelse af det såkaldte bystanderpotentiale i forbindelse med interventionsstrategier overfor mobning.

Fra en mere overordnet betragtning, kan man derfor sige, at jeg med min type af analyse har produceret en form for resultater, der viser, at det netop er *"i felternes sammensathed, i deres ambivalenser og stadige bevægelser og i refleksionen herover, at kimen til viden om potentiel forandring ligger"*(Staunæs og Søndergaard 2005: 52). Dermed også sagt, at den type kundskabstilbud, som man finder i dette speciale, ikke er et tilbud om generaliserede eller færdigreflekterede handleanvisninger, som umiddelbart kan omsættes til praksis. Denne type resultater kan ellers forekomme tillokkende, når man står overfor et både alvorligt, komplekst og socialt destruktivt fænomen som mobning. Det, der i stedet tilbydes, er, at læseren sammen med mig kan opsøge de komplekse tilblivelsesprocesser og dele en analytisk nysgerrighed. Hensigten er derigennem at skabe robuste praksisforståelser og – interventionstænkninger, der netop kun fremkommer, når praksis mødes i sin kompleksitet (Ibid.: 52). Det, der tilstræbes, er en refleksivitetsøgende effekt omkring et fænomen med henblik på at udvide et forståelsesrum - og dermed potentielt set et mulighedsrum (Søndergaard 2000: 71 f.; Davies 2008: 183 f.). Ændrede forståelsestilbud kan nemlig på sigt muliggøre ændringer i de konstituerende relaterings- og positioneringspraksisser - en pointe der også ses et eksempel på i min analyse, da Christinas positionering som håbeful og intervenserende opstår på baggrund af mødet med et alternativt forståelsestilbud af fænomener mobning (jf. afsnit 6.4.9.1). I det følgende vil jeg i forlængelse af denne pointe søge konkret at pege nogle af mine væsentligste konklusioner i retning af videre diskussion og refleksion.

7.3 Interventionsperspektiver

En bystander er ikke bare en bystander

En vigtig pointe, der for det første falder i forlængelse af min analyse og konklusion er, at bystandere må anskues som andet og mere end én position. Det, der genkendes som bystandere, udgøres i konkret levet liv, af en mangfoldighed af positioner, som bliver til og opløses igen på baggrund af forskellige individers aktualiseringer af rettetheder, relateringer og deltagelsesmåder og indenfor rammerne af forskellige mulighedsrum. I forhold til interventionstænkning taler dette for en mere pluralistisk og kompleks forståelse af bystanderpotentialet. Konkret kan der peges på, at det med fordel tages i betragtning, at ikke alle bystandere synes at have ligelig adgang til de relevante forhandlinger og derved lige mulighed for at afværge mobning. Det ses eksempelvis i min analyse hvorledes forskellige popularitetshierarkier med udgangspunkt i forståelser af passendehed spiller ind i forhold til konstitueringen af de forskellige mulighedsrum. Det er med andre ord ikke alle, der genkendes som bystandere, der umiddelbart kan øve aktiv indflydelse i en mobbesituation.

Det, der imidlertid også kan peges på, er, at konkrete emotionsproduktioner såsom håb, sympati og empati synes at invitere til handling og producere aktive positioner. Disse emotioner er bundet op på specifikke forståelser og læsninger af mobbesituationer. Det taler for, at et væsentligt element i et interventionsperspektiv, er arbejdet med de lokalt gældende mobbeforståelser. Denne pointe vil yderligere blive uddybet nedenfor.

Mobning er ikke bare mobning

En anden betydningsfuld indsigt som kan medtages i den videre refleksion, er nemlig, at et væsentlig konstituerende element i tilblivelsesprocesserne bag bystanderpositionerne, er de mange former for ikke-genkendelser af mobning, der opstår i forlængelse af de gældende diskurser og mobbeforståelser. Mobning overses ofte eller genkendes som noget andet – fx sjov eller ligegyldigheder. Dette indikerer noget om, at der i interventionssammenhænge med fordel kan arbejdes med at nuancere de lokale forståelser af, hvad mobning er, og hvordan den kommer til udtryk. Man kan forestille sig, at børnene derved sættes bedre i stand til at få øje på de eksklusionsbestræbelser og - oplevelser, der kan ligge indlejret i de specifikke etablerede relateringspraksisser og deltagelsesmåder.

Ved at tage udgangspunkt i en meget bred forståelse af eksklusionshandlinger har min analyse endvidere vist, at mobning ofte overses af bystandere, fordi grænserne mellem mobning og andre tilgrænsende fænomener såsom fx drilleri, chikane og vold i praksis fortoner sig. Det er således ikke altid nemt for en bystander at få øje på, hvad der er hvad. Nogle gange kan eksklusionsbestræbelserne sågar optræde som integrerede dele af en relateringspraksis, som det fx ses i den konkrete kontekst i forbindelse med mobningen af Cecilie. I et interventionsperspektiv kan man på den baggrund overveje, at tænke mere bredt i relation til anti-mobbe-tiltag, således at der ikke fokuseres på mobning alene, men at indsatsen bredes ud til at omfatte alle former for nedværdigende og/eller aggressive diskursive praksisser.

Samlet set plæderes der således med dette speciale for en bystanderforståelse og interventionstænkning, der tager højde for den kompleksitet og kontekstualitet, som bystanderpositioner konstitueres i. Særligt synes interventionstænkningen at kunne vinde noget ved at flytte sig fra at tænke i individer til at tænke i betingelser og i multiple interagerende kræfter, hvilket er en pointe, der også genfindes i den aktuelle danske mobbeforskning (Kofoed & Søndergaard 2009 (red.)). Mobning og anden relationel aggression er komplekse, sociale fænomener med multiple interagerende kræfter, og intervention må tænkes i overensstemmelse hermed.

8. Litteraturliste

Ahmed, Eliza (2005): Pastoral Care to Regulate School Bullying: Shame Management among Bystanders. I: *Pastoral Care*. June 2005. [Pp. 23-29]

Alvesson, Mats & Dan Kärremann (2005): At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I: Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer, (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag. København. [Pp. 121-145]

Andersen, Ib (2005a): *Den skinbarlige virkelighed*. Forlaget samfundslitteratur. Frederiksberg C. [Kap. 5, Pp.103-118]

Andersen, Peter Ø. (2005b): Observationer i institutions- og klasserumsforskning. I: Jensen, Torben Bechmann & Gerd Christensen (red.): *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg C. [Pp.181-203]

Bjerg, Helle & Hanne Knudsen (2007): Uden straf, ingen skole. I: Kofoed, Jette & Dorte Staunæs (red.): *Magtballader*. DPU, Aarhus Universitet [Pp.79-99]

Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Forlaget Klim. Århus

Butler, Judith (1999): *Gender Trouble*. Routledge. New York & London

Butler, Judith (1993): *bodies that matter – on the discursive limits of sex*. Routledge. New York & London

Cawood, Sarah Højgaard (2007): *Velkommen til Pussyland – unge positionerer sig i et medieseksualiseret landskab*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet

Chase, Susan E. (1995): Taking Narrative Seriously – Consequences for Method and Theory in Interview Studies. I: Josselson, R. & A. Lieblich: *Interpreting Experience: The Narrative Study of Lives, vol. 3*. Sage publications [Pp. 1-26]

Cowie, H. & R. Olafsson (2000): The Role of Peer Support in Helping the Victims of Bullying in a School with High levels of Aggression. I: *School Psychology International*, 2000, vol.21 (1) [Pp. 79-95]

Craig, Wendy, Debra Pepler & Rona Atlas (2000): Observations of bullying in the playground and in the classroom. I: *School Psychology International*, 2000. [Pp. 22-36.]

- Davies, Bronwyn & Rom Harré (2000): Positioning: The Discursive Production of Selves. I: Davies, Bronwyn: *(1990-1999) A Body of Writing*. Alta Mira Press .Oxford [Pp.87-106]
- Davies, Bronwyn (2006): Subjectification: The relevance of Butler's Analysis for Education. I: *British Journal of Sociology of Education*, vol.27 (4) [Pp.425-438]
- Davies, Bronwyn (2008): Re-thinking 'Behavior' in Terms of Positioning and Ethics of Responsibility: I: Phelan, Anne & Jennifer Sumsion: *Critical Readings in Teacher Education*. Sense Publishers. Rotterdam [Pp.173-187].
- Dreier, Ole (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & S. Kvale: *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag. København [Pp. 76-100]
- Dreier, Ole (2002): *Psykosocial behandling – en teori om et praksisområde*. Dansk Psykologisk Forlag. København Ø.
- Due, Pernille, Bjørn Holstein & Per Schulz Jørgensen (1999): *Mobning som sundhedstrussel blandt skoleelever*. Københavns Universitet (HBSC/WHO-research)
- Due, Pernille & Bjørn Holstein (red.) (2003): *Skolebørnsundersøgelsen 2002*. Københavns Universitet, Institut for folkesundhedsvidenskab
- Eriksson, Björn, Odd Lindberg, Erik Flygare & Kristian Daneback (2002): *Skolan - en arena för mobbning, en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Skolverket. Stockholm
- Evaldsson, Ann-Carita (2007): Situating relational aggression in girls' talk, i: Gunnarsson, Britt-Louise et al. (red.): *Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv*. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk 71, Uppsala Universitet, Uppsala
- Exbus (2007) projektbeskrivelse:
http://www.exbus.dk/Everest/Publications/Subsites/eXbus/20070330153940/CurrentVersion/projektbeskrivelse_eXbus_07.pdf lokaliseret d. 3/3-2009
- Fog, Jette (2004): *Med samtalen som udgangspunkt – det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag. København
- Foucault, Michel (1970): Diskurs og diskontinuitet. I: Madsen, Peter: *Strukturalisme. En antologi*, Rhodos [Pp. 145-162]
- Foucault, Michel (1994): The Subject and Power. I: Faubion, James D. (red.): *Michel Foucault – The Essential Works of Foucault (1954-1984)*, The Penguin Press. London [Pp. 326-349]

Foucault, Michel (2001): *Talens forfatning; forelæsningsrapport: Viljen til viden - Nietzsche, genealogien, historien*. Hans Reitzels Forlag. København

Foucault, Michel (2002): *Overvågning og straf*. Det lille Forlag. Frederiksberg. [kap. 3, Pp.149-211]

Foucault (2006): *Ordene og Tingene*. Det lille Forlag. Frederiksberg

Frosh, Stephen, Ann Phoenix & Rob Pattman (2002): *Young masculinities – understanding boys in contemporary society*. Palgrave, London [Kap. 7, Pp.175-196]

Frånberg, Gun-Marie (2003): *Mobbning i Nordiska Skolor*. Nordiska Ministerrådet. Skolsamarbete

Haraway, Donna (2007): *Monstrøse løfter: En regenerativ politisk vision for de upassende andre*. I: Søndergaard, Dorte Marie, (red.) : *Feministiske tænkere – en tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag. København [Pp.305 – 379]

Hasse, Cathrine (2000): *Overvejelser om positioneret deltager-observation – sexede astronomer og kønnede læreprocesser*. I: *Kvinder, køn og forskning, nr. 4, 2000*. Syddansk Universitetsforlag, Odense

Heede, Dag (1997): *Det tomme menneske*. Museum Tusulanums Forlag. København

Holstein, James A. & Jaber F. Gubrium, Jaber F. (2003): *Inside interviewing. New lenses, New concerns*. I: Holstein, James A. & Jaber F. Gubrium (red.): *Inside interviewing. New lenses, New concerns*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage Publications [Pp. 3-30]

Holz kamp, Klaus (1998): *Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept*. I: *Nordiska Udkast, nr.2*. Københavns Universitet [Pp.3-31]

Højgaard, Lis & Dorte Marie Søndergaard (2010): *Om analyse af multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning*. I: Brinkmann, S.(red.): *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag. København [Pp. 315-339]

Jartoft, Vibeke (1996): *Kritisk Psykologi – en psykologi med fokus på subjektivitet og handling*. I: Højholt, Charlotte & Gunnar Witt (red.): *Skolelivets socialpsykologi*. Unge Pædagoger. [Pp.181-208]

- Kampmann, Jan (2000): Børn som informanter og børneperspektiv. I: Jørgensen, Per Schulz & Jan Kampmann (red.): *Børn som informanter*. Børnerådet. [Pp.23-53]
- Kitzinger, C. & S. Wilkinson (1996): Theorizing representing the Other. I: Wilkinson, S. & C. Kitzinger (red.): *Representing the Other. A Feminism & Psychology Reader*. Sage. London [Pp. 1-32]
- Kofoed, Jette (2003): *Elevpli , Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet
- Kofoed, Jette (2005): Holddeling: når der gøres maskulinitet og hvidhed. I: *Kvinder, køn og forskning*, nr.3. Københavns Universitet [Pp.42-52]
- Kofoed, Jette (2007) Tilblivelser i neutralitetszoner. I: Alsmark, G., Kallehave, T. og Moldenhawer, B. (red.): *Mellan individ och kollektiv*. Makadam. Lund
- Kofoed, Jette (2009): Genkendelser af digital mobning. I: Kofoed, Jette & Dorte Marie Søndergaard (red.): *Mobning – sociale processer på afveje*. Hans Reitzels Forlag. København [Pp. 99-133]
- Kristiansen, Søren og Hanne Kathrine Krogstrup (2008): *Deltagende observation – introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels forlag. København [kap.4, Pp. 99-130]
- Kvale, Steinar (1997): *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag. København
- Lagermann, Lajla Colding (2008): *Dobbeltdeltagelse - studie af marginaliserede unge i et københavnsk skole- og dagbehandlingstilbud*. Speciale. DPU, Aarhus Universitet
- May, R.a.b. & M. Patillo-McCoy (2000): Do you see what I see? Examining a Collaborative Ethnography. I: *Qualitative Inquiry*. Sagepublications.com [Pp. 65-87]
- McLaughlin, C., R. Arnold & E. Boyd (2005): Bystanders in Schools: What do they do and what do they think? Factors influencing the Behaviour of English Students as Bystanders. I: *Pastoral Care*. June 2005 [Pp. 17-22]
- Mobning 2008-undersøgelsen*, Børnerådet:
[http://www.boerneraadet.dk/files/Brd.dk%20Filbibliotek/PDF%20FILER/PANELRAPPORTER%20OG%20PIXIE%20\(DONE\)/Mobning%202008/Mobning%202008.pdf](http://www.boerneraadet.dk/files/Brd.dk%20Filbibliotek/PDF%20FILER/PANELRAPPORTER%20OG%20PIXIE%20(DONE)/Mobning%202008/Mobning%202008.pdf), lokaliseret d. 22/5-2009
- Mørck, Line Lerche & Iram Khawaja (2009): Researcher positioning – Muslim Otherness and Beyond. I: *Qualitative Research in Psychology*, vol. 6, januar [Pp. 28-45]

- Mørck, Line Lerche (2006): Grænsefællesskaber. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg C.
- Mørck, Line Lerche (2009): samarbejde omkring problemer og handlemuligheder – kritisk psykologisk perspektiv på intervention. I: Bro, Kirsten; Løw Ole og Svanholt, Jørgen: *Psykologiske perspektiver på intervention*. Dansk Psykologisk forlag. [Pp.177-208]
- Mørck, Line Lerche & Nissen, Morten (2001): Vilde forskningsprocesser. Kritik, metoder og læring i socialt arbejde. I: Nordiske udkast, nr. 1. Virum. Dansk Psykologisk Forlag. [Pp. 33-60].
- O'connell, Paul, Debra Pepler & Wendy Craig (1999): Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. I: *Journal of Adolescence*, 1999, 22 [Pp.437-452]
- Olweus, Dan (2000): *Mobbning i skolen – hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget. Oslo
- Palludan, Charlotte (2006): Er du barn eller voksen? Jeg er forsker. I: Gulløv, Eva & Susanne Højlund: *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal. København
- Pepler, Debra J. & Wendy Craig (1995): A Peek Behind the Fence. I: *Developmental Psychology*, 31 [Pp. 548-553]
- Pepler, Debra J. & Wendy Craig (1997): Observations of bullying and victimization in the schoolyard. I: *Canadian Journal of School Psychology*, 2 [Pp.41-60]
- Petersen, Lene Myong (2009): *Adopteret. Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet
- Prieur, Annick (2002): At sætte sig i en andens sted. En diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde. I: Jacobsen, M., S. Kristiansen & A. Prieur (red.): *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg Universitetsforlag [Pp. 135-155]
- Rabøl Hansen, Helle & Klaus Henriksen (1999): *Mobbedreng. En håndbog om mobning. Børnerådet*.
- Rabøl Hansen, Helle (2005): *Grundbog mod mobning*. Gyldendal, København
- Rabøl Hansen, Helle (2008): *Contrasting views on bullying*. Paper, ISCAR – International Society of Cultural Activity Research: Ecologies of Diversities, september. San Diego
- Rabøl Hansen (2009): Straf mod mobning og skoleuro. I: Kofoed, Jette & Dorte Marie Søndergaard (red.): *Mobning – sociale processer på afveje*. Hans Reitzels Forlag. København [Pp. 133-167]

- Rasmussen, Mette & Pernille Due (2007): *Skolebørnsundersøgelsen 2006*. Københavns Universitet. Institut for folkesundhedsvidenskab
- Rigby, Ken (1996): *Bullying in Schools - and what to do about it*. Jessica Kingsley Publishers. London [Kap. 4, Pp. 13-17]
- Rigby, Ken (2002): *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers. London
- Rigby, Ken & Bruce Johnson (2005a): Introduction to The International Bystander Project. I: *Pastoral care*. June 2005 [Pp. 6-9]
- Rigby, Ken & Bruce Johnson (2005b): Student Bystanders in Australian Schools: I: *Pastoral care*. June 2005 [Pp. 10-16]
- Rigby, Ken & Bruce Johnson (2006): Expressed readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied. I: *Educational Psychology*, vol. 26, no. 3. June 2006 [Pp. 425-440]
- Rigby, Ken (2008): *Children and Bullying*. Blackwell Publishing. Australia
- Salmivalli, Christina (2003): Bullying and the peer group. I: Thelin, A.A. & Hazel Williamson (red.): *Nya forskningsperspektiv på mobbning – Dokumentation af en forskningskonferens om mobbning 24-25 september i Stockholm*. Nordiska ministerrådet. København
- Schott, Robin May (2009): Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner. I: Kofoed, Jette & Dorte Marie Søndergaard (red.): *Mobning – sociale processer på afveje*. Hans Reitzels Forlag. København
- Simonsen, Dorthe Gerd (1996): Som et stykke vådt sæbe mellem fedtede fingre. I: *Kvinder, køn og forskning*, nr. 2. Syddansk Universitetsforlag. Odense [Pp. 29-50]
- Staunæs, Dorthe (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. Forlaget Samfundslitteratur. Frederiksberg
- Stanæs, Dorthe & Søndergaard, Dorte Marie (2005): Interview i en tangotid. I: Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer, (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag. København [Pp.49-73]
- Staunæs, Dorthe (2007): Subversive analysestrategier. I: Kofoed, Jette & Dorte Staunæs (red.): *Magtballader*. DPU, Aarhus Universitet [Pp.252-269]
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på kroppen. - køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. Museum Tusulanums Forlag. København
- Søndergaard, Dorte Marie (2005): at forske i komplekse tilblivelser. I: Jensen, Torben Bechmann & Gerd Christensen (red.): *Psykologiske og pædagogisk metoder – kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg C. [Pp. 233-269]

Søndergaard, Dorte Marie (2000): Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret forskning. I: Haavind, H. (red.): *Kjønn og fortolkende metode*. Gyldendal Akademisk. Oslo [Pp.60-102]

Søndergaard, Dorte Marie (2009a): Mobning og social eksklusionsangst. Kofoed, Jette & Dorte Marie Søndergaard (red.): *Mobning – sociale processer på afveje*. Hans Reitzels Forlag. København [Pp. 21-59]

Søndergaard, Dorte Marie (2009b): Anders og vandslangen – mobning og kompleksitet. I: *Psykologisk set*, december 2009, nr. 76 [Pp.13-23]

Ulvik, Oddbjørg Skjær (2005): *Fosterfamilie som seinmoderne omsorgsarrangement*. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Oslo [kap.2-3, Pp.38-117]

Åkerstrøm Andersen, Niels (1999): *Diskursive analysestrategier*. Nyt fra samfundsvidenskaberne. København [Kap. 1 – 2]

9. Bilagsoversigt

Bilag A: Skolelederbrev

Bilag B: Forældrebrev/samtykkeerklæring

Bilag C: Interviewguide

Bilag D: Observationsguide

Bilag E: Intervieweksempel

Bilag F: Observationseksempel

Bilag G: Tilladelser fra datatilsynet (3 stk.)

Bilag A

DPU, Emdrup, april 2009

Til skolelederen

Jeg er en pæd. psyk. studerende fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), som er i gang med at indsamle viden om børns skoleliv og relationer til mit speciale. Jeg er optaget af gruppedynamikker og erfaringer med det at være deltager i en social gruppe, hvor der 'rod' i relationerne. Rent praktisk ønsker jeg at observere en klasse i ca. en uge på tværs af fag og frikvarter samt foretage efterfølgende interviews med eleverne. Der vil være tale om interviews af max. en times varighed. Jeg vil planlægge det således, at det forstyrrer undervisningen mindst muligt.

Med hensyn til anonymitet og lignende etiske hensyn kan jeg oplyse, at alle oplysninger der indhentes i forbindelse med projektet behandles som fortroligt, og at skolen og børnene selvfølgelig anonymiseres. Jeg kan også forsikre om, at alle Datatilsynets regler for behandling af personfølsomt materiale overholdes, ligesom jeg selvfølgelig på behørig vis vil indhente forældrenes tilladelse.

Jeg vil endelig gerne pointere, at jeg både i forbindelse med observationer og interviews vil sørge for, at hensynet til det enkelte barns integritet og velfærd er i højsædet. Jeg har i øvrigt skolelærerbaggrund og har erfaring med mange forskellige former for samtaler med børn – og alt foregår på fuldstændig frivillig basis.

Med venlig hilsen

Pernille Hvalsøe Kjær

Bilag B

DPU, Emdrup, april 2009

Kære forældre

Jeg er en studerende, der skriver speciale i pædagogisk psykologi på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). I løbet af maj 2009 vil jeg gerne komme på besøg i dit barns klasse og observere. Jeg vil være der i nogle dage og også deltage i frikvartererne. Bagefter vil jeg gerne interviewe børnene og stille spørgsmål til deres relationer og sociale fællesskab. Jeg skal bruge observationerne og interviewene til mit speciale, der handler om børns erfaringer med socialliv og skoleliv.

Med hensyn til anonymitet og lignende etiske hensyn kan jeg også oplyse at alt, hvad der siges og gøres i den forbindelse behandles som fortroligt, og at børnene selvfølgelig anonymiseres. Det er også helt frivilligt, om man vil deltage. Derfor bedes du/I underskrive nedenstående slip, der giver deltagelse til, at dit barn deltager. Hvis du/I af en eller anden årsag ikke ønsker at jeres barn deltager, skal du/I bare notere det nedenfor.

Jeg glæder mig meget til at komme på besøg.

Med venlig hilsen

Pernille Hvalsøe Kjær

-----*klip*-----

Dato:

Barnets navn: _____

Sæt kryds

Ja, vi giver tilladelse _____

Nej, vi giver ikke tilladelse _____

Forældreunderskrift

Bilag C

Interviewguide

Intro

Mit overordnede mål med interviewet er at undersøge, hvordan det er at være elev i din klasse, på denne skole. Jeg vil gerne vide, hvordan lige præcis du oplever din hverdag her på skolen, og vil spørge dig om, hvad du fx synes er rart ved at gå i din klasse, og hvad der ikke er så rart.

Jeg optager interviewet og tager måske nogle notater, så jeg kan huske, hvad du har sagt, når jeg er kommet hjem. Jeg har skrevet det papir her med nogle spørgsmål på, og det kigger jeg måske på en gang imellem, for at være sikker på at huske at spørge dig om alt det, jeg gerne vil vide.

Når jeg bruger noget af det du siger i min opgave, vil jeg ændre dit navn, så ingen ved, hvem du er. Der er ingen fra din klasse, der får noget at vide, om det du fortæller os. Husk at du til enhver tid kan sige, hvis du ikke har lyst til at snakke mere.

Har du spørgsmål før vi starter?

Rettigheder og orienteringer, relationer udenfor skolen

Hvad hedder du?

Hvor gammel er du?

Hvor længe har du gået i klassen?

Hvad laver du efter skole?

Er du sammen med nogle fra klassen/skolen?

Går du på klub? Er det sammen med nogle fra klassen/skolen?

Hvad laver du/I?

Bilag C

Deltagelse, relationer og diskursive praksisser i klassens sociale liv

Hvordan er det at gå her på skolen?

Hvordan er det at gå her i klassen?

Hvad laver du, når du er i skole?

Er du venner med nogen i klassen?

Hvem kan du bedst lide at arbejde sammen med?

Er der nogen i klassen du aldrig snakker med/ er sammen med?

Positionering og deltagelsesmåde i in- og eksklusionsprocesser, oplevet handle- og mulighedsrum

Tror du der er nogle i klassen, der ikke er så glade for at komme i skole?

Hvis ja: Hvordan ser du det? Hvad tænker du om det? Hvad gør du (ikke)? Hvad kan du gøre?

Har du oplevet at en person i klassen blev behandlet dårligt eller holdt udenfor?

Hvis ja: Hvad skete der?

Hvad gjorde/tænkte/følte du?

Har du oplevet at en person i klassen har fået sine grænser overskredet?

Hvis ja: Hvad skete der?

Hvad gjorde/ tænkte/følte du?

Har du selv oplevet at blive behandlet dårligt eller få dine grænser overskredet i klassen?

Hvis ja: Hvad skete der?

Hvad gjorde du/ hvad gjorde de andre?

Hvad tænkte/følte du?

Har du oplevet at føle dig udenfor i klassen?

Hvis ja: Hvornår og hvordan? Hvad skete der?

Bilag C

Hvad gjorde/sagde de andre?

Konkrete episoder, positioneringer og deltagelsesmåder, konkret handle- og mulighedsrum

Jeg har set nogle voldelige episoder her på skolen i løbet af sidste uge, så du også noget af det?

Hvis ja: Hvad så du? Hvad gjorde du? Hvad kunne du gøre? Hvad tænkte du? Hvad følte du?

Hvad tænkte/følte du bagefter?

Tænker du noget om det nu?

Hvis nej: Hvor var du på det tidspunkt? Hvad lavede du?

Potentielt handle- og mulighedsrum

Hvis du kunne bestemme, hvordan skulle en dag i din drømmeskole så se ud?

Tak fordi du ville tale med mig.

Bilag D

Observationsguide

Skolen som mulighedsrum med fokus på forskelle i børnenes positioneringer, deltagelsesmåder og rettetheder. Fokus på relationelle forhold og in- og eksklusionsbestræbelser.

Skelner ml. beskrivelser og kommentarer vha kursiv

Dato:

Tid:

Sted:

Aktivitet:

Deltagere:

Spørgsmål til observation af børnenes deltagelse og positioneringer:

Hvad er børnene rettet mod? Mod hvem eller hvad orienterer de sig?

Hvor har de deres opmærksomhed?

Hvilke interaktionsformer kan iagttages?

Hvordan deltager de?

Kan der iagttages hhv. passive og aktive former for deltagelse?

Bilag E

Interview med Martina

P: Så nu lægger jeg den der, nu optager den. M: jaja. P: først vil jeg bare gerne vide nogle helt overordnede ting såsom hvor gammel er du? M: Bare sådan? P: Ja, bare sådan. M: okay jeg er 13 år og..skal jeg så også sige navnet og alt muligt? P. nej, det behøver du ikke, jeg ved godt hvad du hedder (griner). Er du én af de ældste så eller. M: altså af pigerne er jeg en af de tredje ældste og øh i hele klassen, så ved jeg det ikke. P: og..hvor længe har du gået i klassen, siden første eller? M: jeg har gået to gange om i børnehaveklassen fordi jeg ikke kunne dansk, jeg havde problemer med sproget, så jeg har gået her ca. i otte år..ja otte år det passer. P. men denne her klasse den har du gået i lige siden første? M: ja, 0. ja, P: ja, selvfølgelig. M: nej, siden 3. faktisk, fordi vi blev slået sammen jo. P: nå,ja hvad var det der skete der? M: at altså vi skulle spare eller et eller andet eller fordi vores vi havde for lidt klasselokaler, så blev vi nødt til at blive slået sammen to klasser. P: blev i så lige pludselig rigtig mange børn? M: ja, vi blev en tyve stykker eller mere, så var der mange der gik ud for der var nogle der blev mobbet og alt muligt, og der var nogle der bare ikke havde det godt men altså..P: og så gik de ud? M: ja, og der var også nogle der ville have en bedre skole for at lære lidt mere. P: mm, men du havde fint og du blev. M: Ja (griner), jeg kan ikke lide at skifte skole så får man nye venner og så ved man ikke hvordan man passer ind der. P: hvad synes du så om klassen nu, hvordan har du det i klassen? M: altså *jeg* har haft det godt med klassen hele mit liv, jeg har ikke haft, aldrig haft nogle problemer, hvis jeg havde nogle problemer så ville jeg nok selv løse det og sige undskyld hvis jeg havde gjort noget. P: mm M: ja, så er der ikke sådan noget rigtige problemer P: mm, hvordan ville du selv løse det? M: jeg ville nok tænke på hvis det var rigtig meget min skyld, så ville jeg nok sige ok, jeg er nødt til at tage mig sammen og sige undskyld til hende, og hvis det ikke var så meget min skyld, så var vi nødt til at tale sammen eller..nogle gange var jeg bare så sur, så gad jeg bare overhovedet ikke tale til hende eller noget. P: mm okay på den måde, M: ja. P: synes du du har gjort nogle af de ting, det lyder som om du har lidt erfaring med det. M: altså en af mine veninder her, min bedste veninde, hun kom til at gøre et eller andet, puttede sådan noget lim på mig ikke, varmt lim, og selvfølgelig blev jeg sur, men altså hun sagde undskyld til mig, så selvfølgelig tilgiver jeg hende, ikke, fordi hun gjorde jo, på en måde gjorde hun det med vilje men hun gjorde det faktisk tre-fire gange for sjov, og så troede hun også det var sjovt den sidste gang, men det var lidt for meget, så blev vi lidt uvenner, så blev vi gode venner næste dag igen. P: mm..hvem vil du sige er din bedste ven i klassen? M: altså før mm, det er Cecilie, så kommer der Xia og så Nina [fra parallelklassen] men Cecilie er en af mine bedste veninder. P: okay..én af dem?

Bilag E

M: ja. P: er der flere? M: ja, det var Xia og Nina fra den anden klasse. P: og I er sådan lige gode venner? M: ja. P: hvor længe har I været gode venner? M: altså Nina, hende..blev jeg rigtig gode venner med for tre år siden eller to år siden, da min søster og hendes søster kom i samme klasse, så var det da vi følges ad med vores søskende for at følge dem ind i Børnehaveklassen, så mødtes vi meget pludselig og snakkede pludselig og sådan noget, ikke, og så begyndte vi at blive rigtig gode venner der...jeg tror nok det var mere i 5. og 6. klasse. P: så det er dem du er mest sammen med? M: mmja! P: også uden for skolen? M: ja, det er vi næsten lige begyndt på, for det er ved at blive lidt varmt, så er vi meget tæt sammen, men selvfølgelig også sammen med andre i klassen, ikke. P: ja, hvem ellers? M: mm..Christina..altså det er bare sådan hun kommer over og krammer mig og så snakker jeg med hende, ikke, og såå..Mira og Nasima...og så hvor meget mere..ja ikke så meget mere..der er nogen der..er sådan lidt mere for sig, sådan synger og..laver sådan, ikke for at være ond eller noget, men laver sådan nogle barnlige ting, leger og sådan, ikke, og der er nogle, der bare vil have det sjovt og går rundt og driller for sjov..på en sjov måde fx hvis de..jeg kan ikke lige finde på noget, men bare sådan drillesjov og så griner man af det. P: det kan du godt lide? M: ja, det er der mange fra klassen, der godt kan lide, der er mange der gør det, men så er der en to-tre stykker der leger sådan bold og alt mulig men selvfølgelig gør vi alle det, ikke. P: ja, er der så nogle som du sådan ikke er sammen med? M: Sofie, Maja mm..hvem mere..og så alle drengene (griner). P: okay hvorfor ikke Sofie og Maja, hvis nu vi lige starter med dem. M: altså Sofie hun er sådan en type der..sådan læser i det og synger sådan nogle sjove..slags..børnesange, og Maja hun er sådan en der, ikke for at være ond eller noget, men sådan en stædig person der, nogle gange godt vil have sin vilje og, så kan hun godt være ret barsk nogle gange og sådan lidt ond mod andre, ikke..men ellers nogle gange kan hun godt være lidt okay. P: okay men er det derfor du ikke er sammen med hende? M: ja, for sådan er jeg ikke, jeg sådan én der er en mere livlig person, der gerne vil løbe rundt og drille andre for sjov og de griner af det, ikke, men hvis de ikke griner af det, så siger jeg selvfølgelig undskyld, ikke, men jeg har aldrig såret nogen ved at drille dem. P: nej, hvad med drengene, hvorfor er du ikke sammen med dem? M:De er mere for sig selv sådan de leger mere fodbold sammen og tale om..biler og alt muligt, jeg ved ikke hvad, vel, men siden, jeg har hørt dem tale om biler og sådan noget, ikke, jeg ved ikke hvorfor jeg ikke er så meget sammen med drenge..det er mere med pigerne. P: okay. M: man kan ikke fortælle hemmeligheder til dem (griner) P: ah, og det kan man godt til piger? M: ja, en som man sådan har knyttet sig sådan til, eller jo man *kan* godt, men altså sådan er jeg bare ikke. P: ja, tror du der er nogle i klassen, der er udenfor og ikke har

Bilag E

nogle de går sammen med, sådan som du har? M: mmmm....åh..det ved jeg..for det har, jeg kigger ikke efter eller holder ikke øje med dem. P: men ikke sådan som du har lagt mærke til? M: nej, egentlig ikke. P: nogen der sådan er udenfor eller..føler sig dårligt tilpas i klassen? M: nej. P. du tror alle har det godt? M: ja, jeg tror ikke lige *alle*, men jo sådan som jeg ved ,så ja. P: ja, okay. Har du oplevet en gang hvor du selv har følt dig dårligt behandlet eller nogen har overskredet dine grænser inde i klasen? M: for det meste drengene, æhm pigerne det er sjældent det sker, vi er på det samme niveau kan man sige, ikke, og drengene de er mere sådan højere niveau, de vil.. bare gerne såre os, ikke P: såre? M: ja, og så bliver man rigtig rigtig sur, ikke også, og så går man sådan lige.. så bliver man så helt ked af det og gider dem bare ikke mere. P: ja, kan du give et eksempel på det? M: fx så..med mig kan jeg ikke lige huske det, det er ikke så lang tid siden, men jeg kan bare ikke lige huske det, men fx Cecilie så begynder de at sige 'djævel' og alt muligt, ikke..men..der er nogen der siger sådan 'fedtklump' til os, men det griner vi sådan af og så siger vi noget sjovt til dem, så begynder han også at grine. P: hvem er 'os'? M: altså mig og Cecilie, ikke, og Michael, så siger han: 'Aj, se den fedtklump der', så begynder vi at grine af det, så siger vi 'se den pind der' og alt muligt, så begynder han også og grine og det er på en måde en slags leg vi har..sådan en mærkelig misfoster-leg. P: en misfoster-leg? M: ja, sådan en vi selv har fundet på, som vi har [ud]viklet den, men Ismael og muhammed og dem, de er på en måde en slags nye, de har måske gået et år i klassen, ikke, eller halvandet, og de kan godt drille sådan og sige, ja fx du har hørt noget af det, dem der siger 'spurt' og 'din djævel' og alt muligt, det kan godt såre på en måde én, for man bliver rigtig sur, når han bliver ved at sige det. P: okay, hvis nu du tænker på det bestemte ikke eksempel, kan du huske hvad du gjorde, da du følte du blev såret eller fik overskredet din grænse? M: næ, egentlig ikke, altså..det kan jeg faktisk ikke, jeg kan bare huske at jeg ikke gjorde noget, så kommer han, så snakker jeg måske med en person, og så kommer han bare og siger det. P: og så gjorde du ikke rigtig noget? M: måske for..forsvarede jeg igen, ikke..jeg ved det ikke lige rigtig men ja, så stopper jeg bare, eller jeg jager dem, ikke, så stopper jeg. P: eller jager dem? M: ja, løber efter dem. P: Og siger stop eller råber et eller andet eller? M: ja, bare råber stop og lad være med det, så bliver de bare ved, så prøver jeg at ignorere det, men det er bare lidt umuligt. P: ja, er der nogle andre der gør noget i den situation? M: mm nej. P:nej? M: der er kun ca. tre-fire personer, men nej. P: nej, tror du det ville hjælpe hvis der var nogle andre der gjorde noget, så det ikke kun var dig der løb efter og råbte stop. M: selvfølgelig ville det hjælpe, men jeg tror bare ikke de kan forstå det, for læreren har bare også sagt det over tyve gange nu, ikke..og de bliver stadigvæk ved. P: er det sådan ligesom at så giver man

Bilag E

op eller? M: ja, man giver op, man kan ikke mere, det er lidt umuligt fordi..de har en højere grænse end vi har, ikke, og de kan ligesom fx hvis man siger stop til dem, ikke, så kan de stadigvæk på en måde ikke forstå det, så bliver de bare ved og ved og ved, men når man siger stop til os, så stopper vi, ikke, altså dem der er sådan mere følsomme i det, ikke, ikke særlige.. sådan lidt barnlige i det, ikke..ja. P: men tror du, der er mange der har det sådan ligesom dig, at de synes at der er nogle der sårer dem. M: jeg ved ikke lige om der er mange, for de gør det ikke lige på alle, men de gør det på nogle stykker af pigerne fra klassen, sådan tre-fem, seks piger ud af ti P: mm, men så du ignorerer det for det meste? M: ja, jeg ignorerer det for det meste. P: og hvad sker der så? M: ...P: så går det væk eller? M: nej så bliver det bare ved og ved og ved og så prøver jeg at ignorere det, men det er bare lidt svært at ignorere det så meget, måske siger dem måske tre-fire gange noget grimt til dem igen, og så stopper jeg igen, men hvis de bliver ved og ved og ved så selvfølgelig siger jeg det til læreren, og de gør noget ved det, men så næste dag måske, så bliver de ved igen. P: ja, så, hvad er dine muligheder for at stoppe det? M: mm..det ved jeg faktisk ikke (griner), kun at læreren skal sige noget til det og..være mere seriøs i det eller.. skrive en seddel hjem til dem og bare blive ved på den måde, ja jeg ved det faktisk ikke. P:mm er det noget du har snakket med nogle af dine veninder om fx i klassen eller? M: Om hvad? P: om det der med når man bliver såret, hvad man gør og sådan noget. M: Nåeh, neej. P: Det snakker I ikke rigtig om? M: nej (griner) vi er mere positive i det. P: okay, men har du lagt mærke til en anden person i klassen, hvor du kunne se, at de sådan fik deres grænser overskredet eller så ud som om de ikke synes det var sjovt, det der skete? M: ja, det kan jeg altså godt se, og det er lidt ubehageligt så, når man kan se det på hende, eller ham, men det er for det meste hende, ikke, så selvfølgelig siger jeg til ham der gjorde det, at han skulle stoppe og alt muligt, så kommer der nogle af hans venner og blander sig, så stopper jeg bare der og siger det til læreren. P: okay, så det er sådan ligesom det bedste, det er at sige det til læreren? M: ja for ellers hvis vi siger noget grimt, så skælder de os bare også ud, så vi skal nok holde det der med grimme ord for os selv på en måde P: okay, det synes du. M: ja (griner). P: ja, nu har jeg jo været med et stykke tid her (det banker på og en person råber 'Kim', og går igen). Jo, og så tænkte jeg på ude i pauserne derude ikke, der har jeg jo lagt mærke til nogle ret voldsomme ting, altså nogle slåskampe og sådan noget. M: nåeh ja det der med Asim, det glemte vi P: ja, fx i mandags med Asim og Recep, ikke, det så du godt eller hvad? M: ja, jeg troede, det var nok mere Rezepts skyld, altså ikke for at være ond eller noget, men B'erne de er meget mere sådan nogle voldelige personer og ja, sådan faktisk ret voldelige af drengene at være, ikke, og pigerne de er mere sådan stille i det, og herinde

Bilag E

er drengene sådan normalt niveau, at de er meget sjældent voldelige, men ret tit sådan 'legelige' i det, de er sådan med pigerne, de leger med dem og alt muligt, de leger sådan nogle sjove ting, så da jeg så det der at Recep slog Asim, så tænkte jeg bare lige med det samme, at det nok er Receptions skyld, og alle tog skylden på Recep fordi man kan sige han tog sådan en vandballon, eller jeg kan ikke huske hvad, på Asims hoved og Asim sagde 'stop' men så blev Recep ved og så blev Asim sur og så begyndte han at gå over til ham og alt muligt. P: Ja, hvad tænkte du, da du så det? M: det ved jeg ikke jeg tænkte bare 'åh nej, nu sker der noget voldeligt' eller et eller andet i den stil P: Ja, okay, tænkte du på at gøre noget? M: altså hvis jeg gjorde noget, så ville...så ville jeg nok komme til skade eller noget, men jeg ville nok hellere kalde på en gårdvagt eller nogen større end mig, og sige de skulle stoppe den der slåskamp. P: altså det vil du hellere gøre? M: ja, men selvfølgelig ville jeg også prøve at stoppe, men det er lidt umuligt for mig. P: det er umuligt? M: ja jeg *kan* ikke, jeg.. P: Hvorfor? M: jeg ved det ikke, jeg har prøvet, jeg har set tre-fire andre slåskampe, jeg prøvede, jeg ville prøve at stoppe det, men hvis jeg blandede mig ville det bare være mig der kom til skade og alt muligt. P: nåå..fordi du er mindre eller? M: ja, altså mindre og så..det er måske når jeg ikke kender dem så godt eller noget i den stil. P: okay, hvad med at råbe til dem at de skal stoppe eller sådan noget? M: ja, det ville jeg..ja, det kunne jeg godt tænke på, eller det kunne jeg godt gøre, men nogle gange bliver jeg så opslugt af at de slås, så jeg glemmer helt hvad jeg skal gøre.. fordi så kigger jeg bare på og alt muligt og så siger jeg 'okay, jeg er nødt til at gøre noget'..mm men så kan jeg bare ikke få det ud.(smiler) P: ah, okay det synes jeg er lidt interessant. M: jamen jeg synes også det er lidt mærkeligt når nogen begynder at slås, så *kan* jeg bare ikke sige til folk eller noget. P: nej, okay, men det både sådan en blanding af at du helst ikke selv vil komme til skade, så det er for at beskytte dig selv..M: ja. P: og så er det noget med at du bliver sådan lidt opslugt af det? M: ja, men så..jeg *kan* bare ikke sige det eller noget..jeg ved ikke..jeg ved faktisk ikke hvordan det er. P: altså du *kan* ikke få det ud af munden eller? M: nej. P: har du oplevet, at der har været nogle andre, der har sagt noget M: ja, altså Xia hun er mere sådan en person, der ikke vil have blod eller slåskamp, hun er mere sådan en stille, tegnet pige, hun er sådan, hun tegner og sådan, ikke..så hun siger det til folk eller gårdvagten eller alle mulige, siger de voldelige ting der sker, så..mm, så siger vi bare 'det er hendes job', kan man sige. P: det er hendes job? M: ja. P: Hvad hvis hun så ikke er der? M: tss, så ved jeg det ikke..så tror jeg bare en gårdvagt kan se det eller så er der nogle andre små børn, der siger det til ham eller noget i den stil P: ah, så du tænker at der er nogle der får det stoppet? M: ja. P: men ikke dig? M: nej (griner). P: okay, ja, hvad så hvis det ikke stopper? M: ja, det var lidt sværere

Bilag E

egentlig, det ved jeg faktisk ikke, måske var der nogle andre af mine veninder, de ville nok gøre det, ikke.. jeg ved ikke, om de er lige så opslugte som mig, når de ser det. P: ja, hvordan påvirker det dig at se det, hvad føler du bagefter? M: altså så føler jeg at...ja, det ved jeg faktisk ikke, jeg tænker bare om der er.. om de er okay, og om jeg skulle have gjort noget og alt muligt, efter de er færdige, så står jeg og siger 'det sker hver eneste gang', siger jeg så til mig selv, at jeg ikke siger det til en voksen..jeg ved faktisk ikke hvad der sker sådan rigtig. P: nej mm.. er der noget du helt generelt her på skolen du godt kunne tænke dig var anderledes? M: på skolen? P: mm. M: kun hærværk og lade være med at mobbe rigtigt, kun..det er det eneste. P: med at mobbe? hvem mobber? har du oplevet..? M: altså ikke mobbe..drille og sådan noget, der har været en gang, eller jeg ved ikke hvor mange, tre eller sådan noget i vores klasse, ikke, siden 0....puuh ja, jeg ved ikke hvor mange gange, det er ikke så mange gange som den anden klasse, det er nok lidt færre. P: okay, men der er nogen, der driller for meget, eller hvad? M: ja, fx Ismael han kan godt drille rigtig meget. P: okay, så det kunne du godt tænke dig, at han stoppede med? M: ja. P: hvordan tænker du ,at man kan stoppe det? M: det ved jeg faktisk ikke, kun at man siger det til forældrene eller læreren siger det til den person, ellers ved jeg det ikke P: nej? M: nej. P: så du tror det vil hjælpe lidt, hvis nu man tog en snak med Ismaels forældre? M: ja, et par gange ja. P: Hvad er så rigtig godt ved at være her, hvad er du glad for? M: vennerne, og lærerne og lektierne(griner), at man lærer noget...mmm. at man har det sjovt, mere ved jeg faktisk ikke. P: så du har det sjovt? M: ja, jeg har det altså fantastisk derinde. P: det er jeg rigtig glad for at høre. Så tror jeg, jeg er nået min liste igennem her, har du nogle spørgsmål til mig? M: mm nej faktisk ikke. P: ellers er du altid velkommen. M: ja (griner)

Bilag F

Observationer dag 1 (mandag den 11/5 2009)

Dato: 11/5 2009

Tid: kl. 8-8.15

Sted: Klasselokalet

Fysiske rammer:

Klasselokalet er et stort firkantet rum med to døre – én ud til gangen og én ind til et lille lokale/depotrum. Der er en stor tavle på den ene væg (ud mod gangen) og den modsatte væg er fyldt med vinduer, og man kan se noget af en græsplæne, en vej og indgangen til en sportshal, der hører til naboskolen. I selve lokalet står der enkeltmandsborde fordelt i klynger af fire. Et enkelt bord er placeret for sig selv lige foran tavlen og ved siden af lærerens bord. Det er Ismaels plads, får jeg at vide af læreren, da jeg spørger. Der må jeg ikke sidde. På væggene hænger der opslagstavler med få opslag på. Der hænger fx nogle tegninger; én af et landskab i solskin, én af en ung pige i modetøj og én er en karikatur af en af klassens lærere. Der hænger også et avisudklip fra en lokalavis, der fortæller at klassen for halvandet år siden har været en tur i et pladestudie og indspille en sang mod mobning i forbindelse med en kampagne. Der er to slidte og aflåste træskabe i det ene hjørne af klassen, og i det andet hjørne er der et bord med en vask og en mikroovn. Der er lidt beskidt.

Aktivitet: Introduktion af mig

Deltagere:

Klassen, dansklærer, mig

Christina stiller mig spørgsmål om hvad min opgave skal handle om.

Ismael kommer for sent, forstyrrer og spørger højlydt i min retning: Hvem er du? Christina svarer ham venligt.

Tid: 8.15- 9.30

Aktivitet:

Dansk, arbejde med læsebogen og beskrivelse af billeder

Deltagere:

Klassen, dansklærer, en 'støttelærer', mig

Børnene kommenterer meget på hinandens mundtlige fremlæggelser, og dialogen flyver på kryds og tværs af rummet. Mange af kommentarerne har nedsættende karakter. *Det er svært at koncentrere sig.*

Særligt Ismael, Martina, Cecilie og Mobin deltager aktivt i udvekslingen af generende ytringer.

Fx gør Ismael grin med Martina (læspen), hun svarer ham igen i samme tone.

Cecilie forsvarer en anden, der er blevet afbrudt: 'de har ligesom hår på hovedet'

Maja siger til Ismael: 'Har du glemte din ble'.

Mobin siger: 'Hæng dem ud på Arti' (*Arto, internetside*).

Ismael: 'Niels hvornår fylder du 59' og 'Hold kæft lede hoved'.

Bilag F

Observationer dag 1 (mandag den 11/5 2009)

Sofie, Asim, Xia svarer de få gange læreren spørger dem om noget og gør i øvrigt ikke opmærksom på sig selv.

Ali, Nasima, David taler på intet tidspunkt eller markerer sig på andre måder. De sidder og kigger i danskbogen og i deres kladdehæfter.

Tid: 9.45 – 11.15

Sted: Hjemkundskabslokalet.

Fysiske rammer: Lokalet er lyst og aflangt og indrettet med fire små 'køkkenstationer'. Elementerne ser nye ud. Der er desuden et stort langbord med en masse skamler omkring.

Aktivitet: Børnene laver pizza i hold af tre-fire personer

Deltagere:

Halvdelen af klassen (den anden halvdel har sløjd), hjemkundskabslærer, mig

Der er en bedre stemning end i sidste time. Børnene virker rolige og knap så udfarende og er ivrige efter at komme i gang med madlavningen. Læreren viser ingredienserne, gennemgår opskriften og børnene går i gang.

Nasima og Asim er meget fokuseret på madlavningen. De tager meget initiativ og ansvar i deres grupper. De spørger også ofte læreren om råd og vejledning.

Mobin deltager ikke så meget i madlavningen. Han går hvileløst rundt. Han bruger meget tid på at gå rundt og kigge på hvad de andre laver; særligt er han optaget af, hvad Ismael, som er i en anden gruppe, laver. Ismael er optaget af madlavningen og spørger ofte Christina om instruktion. Nasima forsøger flere gange uden held at sætte Mobin i gang med noget. På et tidspunkt sætter hun ham til at skære tomater ud. Han siger henvendt til mig: 'Jeg ved ik hvordan man gør det her!' og jeg hjælper ham. Asim står ved siden af os og rør i en gryde med kødsauce, som han er i gang med at smage til. Asim spørger Mobin om han ikke hjælper til med madlavningen derhjemme, og Mobin svarer, at det gør han i hvert fald ikke, og han giver sig til at fortælle om alle de ting hans mor gør for ham, og om hvor lidt han selv gør derhjemme. Han lyder stolt, når han fortæller det men griner samtidig lidt af sig selv. Samtalen trækker flere til bl.a. Ismael og Nasima. Asim fortæller, at han tit laver mad derhjemme og godt kan lide det. *De andre børn virker afstandstagende overfor Mobins mangel på huslige pligter.* Ismael gør lidt grin med Mobin og siger: Du laver ikke en skid, du er så doven! Mobin griner af det. Samtalen drejer sig over i noget med forskellige sprog og hvilket sprog man taler derhjemme. Nasima og Asim beder Mobin sige forskellige ord på sit modersmål: 'hvordan siger man hvad er klokken?' og 'hvordan siger man far og mor?'. De udveksler sprogkyndigheder på urdu og arabisk. *De virker interesserede i hinanden og hinandens forskelligheder på en rar og respektfuld måde, der bevæger mig. Det slår mig også, at det er påfaldende, at de ikke kender mere til hinandens liv udenfor skolen, når de*

Bilag F

Observationer dag 1 (mandag den 11/5 2009)

går op og ned af hinanden hver dag. Jeg tænker, at det må være sjældent, at de snakker sammen på denne måde.

Da der skal ryddes op, leger Ismael med en kost og Mobin kommer til. Ali følger efter dem og griner. Læreren beder dem om at stoppe mange gange.

Der spises pizza i fællesskab. Der er ikke så meget snak om bordet. Mobin og Ismael spiser ikke noget og sidder uroligt.

Tid: 11. 30 -12

Frokostpausen

Sted: Sportspladsen

Fysiske rammer:

De store elever skal holde deres pause på 'sportspladsen', som er en stor asfalteret firkant. De fire sider er afgrænset af hhv. skolebygningen, skolens sportshal, et hegn og en mindre vej. Vejen grænser op til naboskolens skolegård. Der er ca. 100 børn i skolegården.

Aktivitet: Pause

Deltagere:

Klassen + mig

Jeg er fulgt med nogle af pigerne ud i gården. De har taget et sjippetov med ud og er en stor gruppe, der sjipper sammen. Drengene går rundt for sig i en gruppe, og ser ud som om de går og snakker.

Slåskamp nr. 1

Der er nogle mindre drenge (3. – 4. klasse), der trækker ud på vejen og begynder at slå. Jeg kigger derhen og det samme gør pigerne, men de fortsætter med at sjippe. Det ser ud som om, det er for sjov, *men det bekymrer mig lidt og jeg spejder efter en gårdvagt, for at se, om ikke jeg kunne få øjenkontakt med én og gøre diskret opmærksom på, at der foregår noget, men jeg kan ikke få øje på nogen.*

Samtidig bliver min opmærksom på de andres reaktioner skærpet – hvordan læser de situationen?

Pludselig stimler en masse børn rundt om de to kæmpende drenge. De er ca. 50 m væk. Det ser ud som om det er alvor nu. Jeg står stadig hos pigerne, der nu er holdt op med at sjippe. *Jeg er i tvivl om, hvordan jeg skal forholde mig. Jeg har kun været på skolen i tre timer og er stadig meget afsøgende.*

Jeg er splittet mellem min umiddelbare 'lærer-rygmarvs-reaktion', som er at løbe derhen og afbryde det verbalt eller korporligt, og mine 'forskeraspirantbestræbelser', som gør, at jeg på forhånd har sat mig for ikke at foretage mig noget, der kan påvirke de sociale processer eller som kan få mig til at blive 'læst' som en lærer. Jeg går også ud fra, at der må være en gårdvagt et sted, der kan gribe ind. Jeg er meget nysgerrig efter at finde ud af, hvordan pigegruppen vælger at reagere og bliver derfor hos dem og forholder mig afventende. Mira går nogle skridt i retning af slåskampen og siger 'kom' til de andre,

Bilag F

Observationer dag 1 (mandag den 11/5 2009)

men en anden pige siger noget i retning af 'hallo vi ska ik gå derhen, det var det hun sagde, så er vi lige så meget med'. Mira standser, og der er lidt tumultagtig diskussion om, hvad de skal gøre, men de når ikke frem til noget. Jeg spørger om, hvem der har sagt, at de ikke må gå derhen, og Nasima og Martina forklarer, at det har inspektøren. Mira begynder at forklare mig, at man 'ligesom selv er med i det', hvis man går derhen.

Der er mange børn derhenne nu, måske 50. Der bliver hujet og piftet og mange kommer med opildnende tilråb. Jeg får øje på Kristoffer og Markus, som står i indercirklen. Jeg kan ikke få øje på nogle af de andre fra klassen.

Slåskampen opløser sig selv, da den ene dreng får et voldsomt slag i hovedet. Han trækker sig væk og forsvinder i mængden af børn. Mange bliver stående, men cirklen af tilskuere begynder også langsomt at gå i opløsning. Der kommer endelig nogle voksne til stede, som løber hen og taler med nogle af de børn, der stadig står ude på vejen, men de fleste er trukket væk og ind på gårdområdet igen.

Det svirrer med kommentarer i luften, såsom 'så du det?', 'åh hvad skete der?', 'hvem var det?' osv. *Der cirkulerer hurtigt rygter om at det var én af drengene fra naboskolen, der var kommet over for at afgøre et udestående, som han tilsyneladende havde med én af drengene fra denne skole. Jeg kan ikke rigtig huske hvordan og hvad jeg får at vide af hvem; men meget af det er fra brudstykker af samtaler, som jeg opsnapper mens børn passerer forbi mig.*

Markus kommer direkte hen til mig og siger: 'Så du slåskampen?' *Han har et glimt i øjet, og jeg får fornemmelsen af at han tester mig.*

Jeg svarer: 'Øh ja, jeg så noget.'

Han passerer mig, idet han siger: 'Det var én derovrefra (vifter med hånden over mod naboskolen), han fik en kæmpe bule' (peger på sit ansigt og smiler).

Jeg spørger Michael, da han går forbi mig, hvorfor der ikke er nogen gårdvagt. Han svarer: 'der er aldrig nogen gårdvagter'.

Pigerne genoptager sjiplingen, og de mange børn er igen spredt ud over skolegården. Jeg står stadig ved de sjippende piger. Der bliver ikke talt mere om slåskampen. *Jeg fornemmer en mærkelig, trykket og ophidset stemning, men jeg ved ikke om det bare er mig. Jeg er lidt i vildrede.*

Slåskamp nr. 2 (ca. 10 minutter senere)

I et hjørne af gården leger nogle af børnene fra klassen med noget, der ligner en bold. Det gælder, så vidt jeg kan se, om at tage bolden fra hinanden. Martina prøver ihærdigt at tage bolden fra Asim. Det er en voldsom leg, men de ser ud som om de morer sig. Jeg kigger væk. Næste gang jeg kigger derhen, står Asim og en dreng fra en anden klasse og truer og slår ud efter hinanden. De virker begge ophidsede. Det er tydeligt, at det ikke er for sjov. Drengen slår ud efter Asim, der får slået sine briller af. De ryger hen ad jorden og Martina skynder sig at samle dem op, og giver dem tilbage til Asim, der

Bilag F

Observationer dag 1 (mandag den 11/5 2009)

tager dem på. Det virker overstået. De to står og kigger på hinanden. Omkring dem står bl.a.

Muhammed og Kristoffer .

Jeg tænker, at hvis jeg ser nogen, der slår igen, må jeg simpelthen gøre noget, men jeg vil helst ikke selv gribe ind, for ikke at blive læst som en forlængelse af læreren. Jeg kigger mig igen om efter en gårdvagt. Der er ikke nogen at se.

Drengen slår ud efter Asim igen, og Muhammed går ind mellem dem med armene i vejret og prøver med sin krop at holde dem adskilt. Det lykkes ikke, og Muhammed trækker sig væk.

Jeg råber til de piger, der står nærmest mig, at de skal hente en gårdvagt. Og jeg råber ud i mængden: 'Hvor er der en gårdvagt?' Ikke noget svar. En af pigerne fra klassen siger bønfoldende til mig: 'kan du ikke stoppe det?' Der opstår igen tumultagtig diskussion blandt pigerne med sjippetovet om hvad man skal gøre, om hvor gårdvagten mon er, og om hvem af dem, der skal hente en gårdvagt. Pludselig kommer Nasima løbende med en gårdvagt i hælene mens hun peger hen mod Asim og drengen, der står og river hårdt i hinandens jakker. Gårdvagten hiver dem fra hinanden og trækker dem (én i hver arm) ind i skolebygningen.

Klokken ringer. Børnene søger ind i skolebygningen.

Jeg fik bagefter fornemmelsen af at den anden slåskamp opstod 'uden grund', simpelthen fordi der var en ophidset stemning i skolegården som følge af den første slåskamp, der søgte forløsning. Det var som en heksekedel der ventede på at eksplodere.

Tid: 12-13.30

Sted: Biblioteket

Aktivitet:

Gruppearbejde om et historieprojekt. Søgning på internet og i bøger.

Deltagere:

Hele klassen + mig

Der er generelt ikke særlig mange af børnene, der virker orienteret mod skolearbejdet, som er informationssøgning til et projekt om 2. verdenskrig. Nasima og Mira lægger sig i en sofa og snakker og fniser. Jeg spørger på et tidspunkt, hvad de snakker om. 'Drenge' svarer Mira, og så griner de begge to. Mira spørger så hvor gammel, jeg tror hun er og fortæller samtidig, at der er mange, der tror hun er 17. *Det virker som om at alderen for hende hænger sammen med hvor seksuelt tiltrækkende man er i det andet køns øjne.* De fortsætter deres snak om alder og drenge.

En del af drengene har samlet sig om computerne, hvor de tilsyneladende forsøger at overgå hinanden i at finde grusomme krigsbilleder på nettet. Ismael finder billeder af hagekors og laver dem til baggrundsbilleder på flere af computerens skriveborde. Han skuler lidt til mig imens. Jeg kommenterer det ikke.

Bilag F

Observationer dag 1 (mandag den 11/5 2009)

Asim har manglet i begyndelsen af timen, men dukker pludselig op. Han modtages med rygklap i drengegruppen. Kristoffer, Ismael og Mobin diskuterer hvem der 'vandt' slåskampen, og kristoffer siger: 'er det ik rigtig Abdul vandt?' *Jeg opfatter umiddelbart diskussionen som lidt absurd, men tænker bagefter, at det måske kan ses om et udtryk for opbakning, der søgtes formidlet til Asim, hvor logikken er, at det ikke spiller nogen rolle om man har været i slåskamp og fået nogle knubs, når bare man kan gå styrket derfra, som en 'vinder'.*

Jeg bemærker og undrer mig over at der stort set ikke er nogen form for interaktion mellem hhv. drenge og pigegruppen. Kun på ét tidspunkt, på vej tilbage til klasselokalet. Der opstår tumult ved toilettet. Maja vil gå på toilettet, men Markus holder døren, så hun ikke kan lukke den, og prøver at klemme sig med derind. Han prøver at tage Maja på brysterne, mens hun råber 'la vær' og hviner og griner. Ali kommer til og prøver hjælpe Markus med at lukke døren, så han kan lukke sig inde på toilettet med Maja. Læreren kommer tilstede og råber at de skal stoppe, hvorefter Markus og Ali skynder sig ind i klasselokalet. Det var svært at se på Maja om hun kunne lide det eller ej.



Stinne Thisgaard Jensen
Lyneborggade 2, 2.th.
2300 København S

stinnethj@gmail.com

14. april 2009

Vedrørende anmeldelse af: Bystanderperspektiver

Datatilsynet
Borgergade 28, 5.
1300 København K

Ovennævnte projekt er den 19. marts 2009 anmeldt til Datatilsynet efter persondatalovens¹ § 48, stk. 1. Der er samtidigt søgt om Datatilsynets tilladelse.

CVR-nr. 11-88-37-29

Det fremgår af anmeldelsen, at De er dataansvarlig for projektets oplysninger. Behandlingen af oplysningerne ønskes påbegyndt 1. april 2009 og forventes at ophøre 1. oktober 2009.

Telefon 3319 3200
Fax 3319 3218

Oplysningerne vil blive behandlet på følgende adresse: Lyneborggade 2, 2. th., 2300 København S.

E-post
dt@datatilsynet.dk
www.datatilsynet.dk

TILLADELSE

J.nr. 2009-41-3326

Datatilsynet meddeler hermed tilladelse til projektets gennemførelse, jf. persondatalovens § 50, stk. 1, nr. 1. Datatilsynet fastsætter i den forbindelse nedenstående vilkår:

Sagsbehandler
Henrik Rubæk
Jørgensen
Direkte 3319 3246

Generelle vilkår

Tilladelsen gælder indtil: 1. oktober 2009

Ved tilladelsens udløb skal De særligt være opmærksom på følgende:

Hvis De ikke inden denne dato har fået tilladelsen forlænget, går Datatilsynet ud fra, at projektet er afsluttet, og at personoplysningerne er slettet, anonymiseret, tilintetgjort eller overført til arkiv, jf. nedenstående vilkår vedrørende projektets afslutning. Anmeldelsen af Deres projekt fjernes derfor fra fortegningen over anmeldte behandlinger på Datatilsynets hjemmeside.

Datatilsynet gør samtidig opmærksom på, at al behandling (herunder også opbevaring) af personoplysninger efter tilladelsens udløb er en overtrædelse af persondataloven, jf. § 70.

¹ Lov nr. 429 af 31. maj 2000 om behandling af personoplysninger med senere ændringer.

1. Stinne Thisgaard Jensen er ansvarlig for overholdelsen af de fastsatte vilkår.
2. Oplysningerne må kun anvendes til brug for projektets gennemførelse.
3. Behandling af personoplysninger må kun foretages af den dataansvarlige eller på foranledning af den dataansvarlige og på dennes ansvar.
4. Enhver, der foretager behandling af projektets oplysninger, skal være bekendt med de fastsatte vilkår.
5. De fastsatte vilkår skal tillige iagttages ved behandling, der foretages af databehandler.
6. Lokaler, der benyttes til opbevaring og behandling af projektets oplysninger, skal være indrettet med henblik på at forhindre uvedkommende adgang.
7. Behandling af oplysninger skal tilrettelægges således, at oplysningerne ikke hændeligt eller ulovligt tilintetgøres, fortabes eller forringes. Der skal endvidere foretages den fornødne kontrol for at sikre, at der ikke behandles urigtige eller vildledende oplysninger. Urigtige eller vildledende oplysninger eller oplysninger, som er behandlet i strid med loven eller disse vilkår, skal berigtiges eller slettes.
8. Oplysninger må ikke opbevares på en måde, der giver mulighed for at identificere de registrerede i et længere tidsrum end det, der er nødvendigt af hensyn til projektets gennemførelse.
9. En eventuel offentliggørelse af undersøgelsens resultater må ikke ske på en sådan måde, at det er muligt at identificere enkeltpersoner.
10. Eventuelle vilkår, der fastsættes efter anden lovgivning, forudsættes overholdt.

Elektroniske oplysninger

11. Identifikationsoplysninger skal krypteres eller erstattes af et kodenumber el. lign. Alternativt kan alle oplysninger lagres krypteret. Krypteringsnøgler, kodenøgle m.v. skal opbevares forsvarligt og adskilt fra personoplysningerne.
12. Adgangen til projektdata må kun finde sted ved benyttelse af et fortroligt password. Password skal udskiftes mindst én gang om året, og når forholdene tilsiger det.
13. Ved overførsel af personhenførbare oplysninger via Internet eller andet eksternt netværk skal der træffes de fornødne sikkerhedsforanstaltninger mod, at oplysningerne kommer til uvedkommendes kendskab. Oplysningerne skal som minimum være forsvarligt krypteret under hele transmis-

sionen. Ved anvendelse af interne net skal det sikres, at uvedkommende ikke kan få adgang til oplysningerne.

14. Udtagelige lagringsmedier, sikkerhedskopier af data m.v. skal opbevares forsvarligt aflåst og således, at uvedkommende ikke kan få adgang til oplysningerne.

Manuelle oplysninger

15. Manuelt projektmateriale, udskrifter, fejl- og kontrollister, m.v., der direkte eller indirekte kan henføres til bestemte personer, skal opbevares forsvarligt aflåst og på en sådan måde, at uvedkommende ikke kan gøre sig bekendt med indholdet.

Oplysningspligt over for den registrerede

16. Hvis der skal indsamles oplysninger hos den registrerede (ved interview, spørgeskema, klinisk eller paraklinisk undersøgelse, behandling, observation m.v.) skal der uddeles/fremsendes nærmere information om projektet. Den registrerede skal heri oplyses om den dataansvarliges navn, formålet med projektet, at det er frivilligt at deltage, og at et samtykke til deltagelse til enhver tid kan trækkes tilbage. Hvis oplysningerne skal videregives til brug i anden videnskabelig eller statistisk sammenhæng, skal der også oplyses om formålet med videregivelsen samt modtagerens identitet.
17. Den registrerede skal endvidere oplyses om, at projektet er anmeldt til Datatilsynet efter persondataloven, samt at Datatilsynet har fastsat nærmere vilkår for projektet til beskyttelse af den registreredes privatliv.

Indsigtsret

18. Den registrerede har ikke krav på indsigt i de oplysninger, der behandles om den pågældende.

Videregivelse

19. Videregivelse af personhenførbare oplysninger til tredjepart må kun ske til brug i andet statistisk eller videnskabeligt øjemed.
20. Videregivelse må kun ske efter forudgående tilladelse fra Datatilsynet. Datatilsynet kan stille nærmere vilkår for videregivelsen samt for modtagerens behandling af oplysningerne.

Ændringer i projektet

21. Væsentlige ændringer i projektet skal anmeldes til Datatilsynet (som ændring af eksisterende anmeldelse). Ændringer af mindre væsentlig betydning kan meddeles Datatilsynet.

22. Ændring af tidspunktet for projektets afslutning skal altid anmeldes.

Ved projektets afslutning

23. Senest ved projektets afslutning skal oplysningerne slettes, anonymiseres eller tilintetgøres, således at det efterfølgende ikke er muligt at identificere enkeltpersoner, der indgår i undersøgelsen.

24. Alternativt kan oplysningerne overføres til videre opbevaring i Statens Arkiver (herunder Dansk Dataarkiv) efter arkivlovens regler.

25. Sletning af oplysninger fra elektroniske medier skal ske på en sådan måde, at oplysningerne ikke kan genetableres.

Ovenstående vilkår er gældende indtil videre. Datatilsynet forbeholder sig senere at tage vilkårene op til revision, hvis der skulle vise sig behov for det.

Datatilsynet gør opmærksom på, at denne tilladelse alene er en tilladelse til at behandle personoplysninger i forbindelse med projektets gennemførelse. Tilladelsen indebærer således ikke en forpligtelse for myndigheder, virksomheder m.v. til at udlevere eventuelle oplysninger til Dem til brug for projektet.

En videregivelse af oplysninger fra statistiske registre, videnskabelige projekter m.v. kræver dog, at den dataansvarlige har indhentet særlig tilladelse hertil fra Datatilsynet, jf. persondatalovens § 10, stk. 3.

Anmeldelsen offentliggøres i fortegnelsen over anmeldte behandlinger på Datatilsynets hjemmeside **www.datatilsynet.dk**.

Persondataloven kan læses/hentes på Datatilsynets hjemmeside under punktet "Lovgivning".

Advarsel – ved brug af Excel, PowerPoint m.v.

Den dataansvarlige skal til enhver tid sikre sig, at dokumenter og andre præsentationer, som publiceres eller på anden måde gøres tilgængelig for andre på internettet, usb-nøgle eller på andet elektronisk medie, ikke indeholder personoplysninger.

Der skal vises særlig agtpågivenhed i forbindelse med brug af grafiske præsentationer i Excel og PowerPoint, da de uforvarende kan indeholde indlejrede persondata i form af regneark, tabeller mv. Præsentationer, der gøres tilgængelig på internettet, bør derfor omformateres til Portable Digital Format (PDF), da dette fjerner eventuelle indlejrede Excel-tabeller.

Med venlig hilsen

Henrik Rubæk Jørgensen



Pernille Hvalsøe Kjær
Drejøgade 16, 4.tv.
2100 København Ø

Sendt til: pernille_kjaer@hotmail.com

4. maj 2009

Vedrørende ændringer i anmeldelsen ”Bystanderperspektiver”

Datatilsynet
Borgergade 28, 5.
1300 København K

Datatilsynet har den 21. april 2009 modtaget Deres ændringer til anmeldelsen af ovennævnte projekt.

CVR-nr. 11-88-37-29

Det fremgår bl.a., at De overtager dataansvaret for ovenstående projekt efter Stinne Thisgaard Jensen, Lyneborggade 2, 2.th., 2300 København S.

Telefon 3319 3200
Fax 3319 3218

Datatilsynet kan hermed meddele tilladelse til, at De overtager dataansvaret for projektet.

E-post
dt@datatilsynet.dk
www.datatilsynet.dk

Endvidere ønskes projektet forlænget til 1. januar 2010.

J.nr. 2009-41-3326
Sagsbehandler
Sara Mæhl-
Christensen
Direkte 3319 3247

Ændringerne giver ikke Datatilsynet anledning til bemærkninger.

Datatilsynets tilladelse forlænges herved til **1. januar 2010**.

Behandlingen af personoplysningerne kan fortsætte på de af Datatilsynet tidligere fastsatte vilkår.

Ved tilladelsens udløb skal De særligt være opmærksom på følgende:

Hvis De ikke inden denne dato har fået tilladelsen forlænget, går Datatilsynet ud fra, at projektet er afsluttet, og at personoplysningerne er slettet, anonymiseret, tilintetgjort eller overført til arkiv, jf. de tidligere fastsatte vilkår om projektets afslutning. Anmeldelsen af projektet fjernes derfor fra fortegnelsen over anmeldte behandlinger på Datatilsynets hjemmeside.

Datatilsynet gør samtidig opmærksom på, at al behandling (herunder også opbevaring) af personoplysninger efter tilladelsens udløb er en overtrædelse af persondataloven, jf. § 70.

Den ændrede anmeldelse offentliggøres i Datatilsynets fortegnelse over anmeldte behandlinger på tilsynets hjemmeside.

Med venlig hilsen

Sara Mæhl-Christensen



Pernille Hvalsøe Kjær
Drejøgade 16, 4 t.v.
2100 København Ø

Sendt til: pernille_kjaer@hotmail.com

5. november 2009

Forlængelse af tilladelse fra Datatilsynet – j.nr. 2009-41-3326

Datatilsynet
Borgergade 28, 5.
1300 København K

Datatilsynet har den 19. oktober 2009 modtaget Deres anmodning om forlængelse af tilladelsen til at behandle personoplysninger i det videnskabelige projekt med ovennævnte journalnummer.

CVR-nr. 11-88-37-29

Projektets titel er: ”Bystanderperspektiver”.

Telefon 3319 3200
Fax 3319 3218

Det fremgår, at tilladelsen ønskes forlænget til 1. juni 2010.

E-post
dt@datatilsynet.dk
www.datatilsynet.dk

Anmodningen giver ikke Datatilsynet anledning til bemærkninger.

Datatilsynets tilladelse forlænges hermed til: **1. juni 2010**.

J.nr. 2009-41-3326
Sagsbehandler
Anne-Sophie Svane
Direkte 3319 3247

Behandlingen af personoplysningerne kan fortsætte indtil denne dato på de af Datatilsynet tidligere fastsatte vilkår.

Ved tilladelsens udløb skal De særligt være opmærksom på følgende:

Hvis De ikke inden denne dato har fået tilladelsen forlænget, går Datatilsynet ud fra, at projektet er afsluttet, og at personoplysningerne er slettet, anonymiseret, tilintetgjort eller overført til arkiv, jf. de tidligere fastsatte vilkår om projektets afslutning. Anmeldelsen af projektet fjernes derfor fra fortegnelsen over anmeldte behandlinger på Datatilsynets hjemmeside.

Datatilsynet gør samtidig opmærksom på, at al behandling (herunder også opbevaring) af personoplysninger efter tilladelsens udløb er en overtrædelse af persondataloven, jf. § 70.

Den ændrede anmeldelse offentliggøres i Datatilsynets fortegnelse over anmeldte behandlinger på tilsynets hjemmeside.

Med venlig hilsen

Anne-Sophie Svane