

Kit Stender Petersen

Mobning i børnehaven?

Et kvalitativt studie af, hvorvidt og
hvordan der konstitueres mobning
blandt femårige børn i én dansk
børnehave



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Kit Stender Petersen

Mobning i børnehaven?

- Et kvalitativt studie af, hvorvidt og hvordan der konstitueres mobning blandt femårige børn i én dansk børnehave

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Pædagogisk Psykologi, Skriftligt speciale 2008

Titel: *Mobning i børnehaven?*

- *Et kvalitativt studie af, hvorvidt og hvordan der konstitueres mobning blandt femårige børn i én dansk børnehave*

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Skriftligt speciale 2008

Pædagogisk Psykologi

Vejleder: Dorte Marie Søndergaard

Forfatter: *Kit Stender Petersen*

© 2008 Forfatteren

1. udgave

Omslag og grafisk design: Knud Holt Nielsen

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

ISBN: 978-87-7430-128-8

Indholdsfortegnelse

1	Indledning	4
1.1	Motivation for specialet	5
1.2	Problemstilling, afgrænsning og ambitionen med specialet	5
1.3	Et metateoretisk valg	6
1.4	Vejen ind i specialet	8
2	Mobbeforståelser før og nu	9
2.1	Mobningens historie	9
2.2	En midlertidig diskursiv fiksering	12
3	Det (meta)teoretiske Landskab	14
3.1	Subjektivisering og diskurser	16
3.2	Magt og positionering	17
3.3	Sociale kategorier og intersektionalitet	19
3.4	Positionering som Anden-andetgørelse	21
3.5	(U)Passendehed og Acceptabilitet	22
4	Kontekst og metode	25
4.1	Det nye børneperspektiv og børn som informanter	25
4.2	Adgang til felten	27
4.3	Min position i felten	28
4.4	Metoder i felten	30
4.5	Observationerne	31
4.6	Interviewene	33
4.7	Transskription af interviews og renskrivning af observationer	36
4.8	Specialets analysestrategi(er)	37
4.8.1	Det midlertidige punktum	37
4.8.2	Vejene ind i analysen	38
5	Mobbeforståelser i børnehøjde	41
5.1	Rod og bevægelse	45

5.2	Mobning tur-retur	46
6	Et godt børnefællesskab	47
6.1	Præmisser i et børnefællesskab	47
6.2	Når kategorier får betydning i konstrueringen af børnefællesskaber	51
6.2.1	Alder som betydningsfuld kategori i konstrueringen af børnefællesskaber	51
6.2.2	Køn som betydningsfuld kategori i konstrueringen af børnefællesskaber	55
6.2.3	”Jeg må aldrig være chefen”	58
6.3	Kollektive ’vi’er	61
6.4	Når passendehed forhandles og tolkes børn imellem	62
6.5	Søren som grænse for passendehed?	63
7	Mobning i børnehaven?	68
7.1	Frederik – mobber eller offer?	68
7.2	Når mobning kodes socialt	73
7.3	Anna – et camoufleret barn eller et barn i camouflagen?	79
8	”De voksne”	88
8.1	’De voksne’ som en særlig betydningsfuld kategori?	88
8.2	’De voksne’ som de autoritære forhandlere?	90
8.3	Når (i)legitim udelukkelse forhandles mellem børn og voksne	94
8.4	Skæld ud	95
9	Analytisk opsamling	99
10	Specialets sidste ord	102
10.1	Kritik af mine metodiske og teoretiske valg	104
10.2	Fremtidige forskningsmuligheder- og perspektiver	105
11	Litteraturliste	107

1

Indledning

Mobning er, ifølge Undervisningsministeriet (2008) og Dansk Center for Undervisningsmiljø (2007), et udbredt fænomen blandt skolebørn, og ved en søgning på ordet 'mobning' på netportalen Google, vælter flere tusinder af sider frem, der igen og igen gør os opmærksomme på, at mobning i skoler findes. Det er her det sker, her børn bliver mobbet, og her mobning får konsekvenser for børnenes udvikling, læring og trivsel.

Forskellige undersøgelser har vist, at op mod en fjerdedel af alle danske skolebørn har oplevet mobning (Due et.al. 1999; Danielson et.al. 2000), og i de seneste år er der sat flere antimobbeindsatser i værk, for at begrænse og bekæmpe mobning i danske skoler (se www.sammenmodmobning.dk, www.dr.dk/Undervisning/mobning).

Eksempelvis opfordrede regeringen i 2004 alle danske skoler til at udarbejde anti-mobbehandleplaner (Rabøl Hansen, 2005), og regeringen havde ligeledes oppe til debat, om mobning skulle skrives ind i den danske lovgivning. Derudover startede en stor forskningsgruppe på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole i 2006 forskningsprojektet ExBus¹. Projektet løber frem til 2011, og undersøger mobning blandt skolebørn fra flere forskellige teoretiske og metodiske vinkler. Således ser mobning i skolerne ud til at være et kendt fænomen, der kræver fokus og videre undersøgelser, således at der kan udvikles interventionsformer, der kan begrænse mobning i skolemiljøerne.

Tager jeg mig tid til at læse de mange søgeresultater igennem, der møder mig på Google når jeg søger på mobning, er der til gengæld langt i mellem sider, der beskæftiger sig med mobning længere nede i børnelivet - livet i børnehaven. Det, der møder mig oftest, er Red Barnet og deres projekt "Fri for Mobberi". "Fri for Mobberi" er et projekt, der fokuserer på at forebygge mobnings tilblivelse. Formålet med projektet er at være medskabende til gode børnefællesskaber, som forhåbentlig kan trækkes med over skolen, således at børn i fremtiden vil kunne opleve mindre mobning (Rasmussen, 2007)

¹ Exploring bullying in schools

1.1 Motivation for specialet

Gennem forskellige søgeredskaber forsøgte jeg at finde flere antimobbetiltag og undersøgelser, der var gjort blandt børnehavebørn, men ligesom Red Barnet (Rasmussen, 2007) måtte jeg hurtigt erkende, at undersøgelser og tiltag indenfor mobning i børnehaven var ganske begrænsede - og ikke kun i Danmark, men også internationalt (se også *ibid*). Med denne erkendelse fulgte flere undren.

Hvorfor var der næsten ingen forskning af mobning i børnehaven? Kan det være fordi 'man' ikke mener, at der kan være mobning i børnehaven? Ved børn i børnehaven mon overhovedet, hvad mobning er? Og i så fald, hvad forstår og oplever de så som mobning?

På baggrund af disse undren valgte jeg at dykke dybere ned i disse, og jeg valgte i forlængelse heraf at indlede et samarbejde med Red Barnet. Samarbejdet blev indledt med det formål, at kunne sparre og dele de erfaringer, vi hver især drog os i vores forskellige studier, og med et ønske om at forsøge at udvide vores viden om eventuel mobning blandt børnehavebørn.

1.2 Problemstilling, afgrænsning og ambitionen med specialet

Da der ikke forelå mange undersøgelser af mobning blandt børnehavebørn, valgte jeg at tage udgangspunkt i de undren, der i første omgang havde ramt mig, hvilket betød, at min problemstilling kom til at lyde som følger:

- **Hvorvidt og hvordan konstitueres der mobning blandt femårige børn i Børnehuset Myretuen?**

Med problemstillingen ønskede jeg at starte fra 'bunden' og undersøge, hvorvidt mobning overhovedet så ud til at kunne blive til blandt børn i en børnehave, og i så fald på hvilke præmisser. For at afgrænse mit undersøgelsesfelt valgte jeg kun at beskæftige mig med de femårige børn i én dansk børnehave.

Jeg valgte kun én børnehave, fordi jeg ønskede at undersøge problemstillingen med udgangspunkt i børnenes egne ofte både modstridende eller supplerende fortællinger og oplevelser. Jeg ønskede at lægge fokus på et børneperspektiv og lytte til børnenes egne fortællinger og oplevelser, fordi megen af den forskning, der ofte laves på børnehaveområdet, ikke kun i forhold til mobning, men også andre fænomener, ofte tager udgangspunkt i et normativt voksenperspektiv (se Kampmann et.al. 2008). Ved at tage udgangspunkt i et børneperspektiv kunne jeg forsøge at få

belyst spørgsmål som: Hvad oplever børnene selv? Hvad taler de frem som væsentlige præmisser i mobningens eventuelle tilblivelse? Og hvilke eventuelle konsekvenser oplever de, det kan have for deres tilblivelsesmuligheder?

Derudover valgte jeg at afgrænse mig yderligere til kun at beskæftige mig med de femårige børn. En af grundene til dette var, at de i Børnehuset Myretuen havde valgt at inddele børnene på stuer efter alder, hvilket betød, at alle de femårige delte stue, alle de fireårige delte stue etc. Ved at vælge én stue mente jeg, at det måske kunne blive 'lettere' for mig at få øje på og øre for alle børnene, fange kompleksiteterne, samt at fordybe mig i deres levede liv. Jeg kunne i og for sig ligeså godt have valgt at fokusere på de fireårige eller treårige, men jeg valgte de femårige, fordi de befandt sig et sted i livet, hvor de snart skulle skifte institutionel kontekst fra børnehave til skole – til en skole, hvor mobning, som tidligere nævnt, så ud til at blive skabt og være et udbredt fænomen.

1.3 Et metateoretisk valg

For at få adgang til børnenes egne fortællinger og oplevelser af mobning, valgte jeg at tage afsæt i kvalitative metoder, så som observationer og interviews, og for at kunne undersøge mobningens eventuelle tilblivelse og væsen i Børnehuset Myretuen, valgte jeg, inspireret af Ulviks (2005) arbejde med plejefamilier og Søndergaards (1996) arbejde med køn, at arbejde ud fra forståelsen af, at fænomeners tilblivelse sker i et dialektisk forhold mellem individ og samfund. Det betød, at jeg tog et metateoretisk valg og at det blev specialets platform, hvorfra det øvrige teoretiske, empiriske og analytiske arbejde måtte anskues. Derudover kom valget til at betyde, at fokus ikke måtte være på *enten* individet *eller* samfundet, men alt det midt i mellem, og jeg lagde dermed afstand til mere deterministiske forståelser af menneskelig tilblivelse, så som behaviorismen og den klassiske udviklingspsykologi, som anser subjektet som *enten* determineret af ydre *eller* indre betingelser (se eksempelvis Pavlov, 1927; Watson 2007; Skinner, 1975; Piaget, 2000; Freud, 1974, 1975)

Det metateoretiske udgangspunkt kan relateres tilbage til flere forskellige teoretiske perspektiver, men jeg valgte at hente min teoretiske ramme i poststrukturalismen og socialkonstruktionismen. Jeg valgte at trække på poststrukturalismen og socialkonstruktionismen, fordi det skabte mulighed for at undersøge og analysere børnenes og mobnings tilblivelse som diskursive, kulturelle og relationelle processer. Gennem et dekonstruerende blik blev det eksempelvis muligt at få et indblik i, hvilke diskurser børnene trak på når eventuel mobning opstod, og hvordan det femårige børnehavebarn kunne gøres og gjorde sig som subjekt i forhold til de muligheder og begrænsninger, der bliver stillet til rådighed for dem.

En anden grund til at jeg valgte at trække på poststrukturalistisk og socialkonstruktionistisk teori, var, at den forskning, der indtil nu har været lavet om mobning både i Danmark og på internationalt plan, var funderet i overbliksskabende statistikker, eller i mobning som knyttet til individers baggrund og/eller personlige iboende egenskaber (se eksempelvis Pikas 1987; Leymann 1986; Olweus 1973, 1986, 1992). Det havde fået Eriksson et. al (2002) og forskerne bag Exbus (2007) til at efterlyse undersøgelser af mobning, der tog udgangspunkt i mere dynamiske og kompleksitetssensitive fokuseringer på de gensidigt konstituerende processer mellem individ og kontekst. At jeg valgte at forfølge denne efterlysning betød ikke, at jeg negligerede eller så de undersøgelser der ellers var lavet om mobning som mindre interessante eller anvendelige. Forfølgelsen byggede nærmere på et ønske om, at forsøge at udvide noget af den hidtidige forskning på feltet, og bidrage med nye vinkler på fænomenet.

Hvis jeg trækker mine undren og problemstilling ind i de valgte teoretiske funderinger med udgangspunkt i børnenes egne situerede og kontekstbetingede fortællinger og oplevelser, kan jeg afgrænse og præcisere problemstillingens foci yderligere således, at jeg igennem specialet vil forsøge at undersøge:

- Hvilke diskurser trækker børnene på i deres mulige meningskonstruktioner af fænomenet mobning?
- Hvorvidt, hvordan og hvornår oplever børnene, at mobning viser sig og ser ud til at blive til?
- Hvorvidt og hvordan mobbes der blandt børnehavebørnene, og hvad mobbes der med?
- Hvilke eventuelle konsekvenser oplever børnene at mobning kan have for deres tilblivelsesmuligheder?

Gennem disse valg af teori og yderligere afgrænsninger og præciseringer af problemstillingen, må jeg også skynde mig at sige, at ambitionen med specialet på ingen måde bliver at skabe almengyldige og kvantificerbare resultater. Ej heller bliver det ambitionen at kortlægge fænomenet mobning, så der med specialet opnås en entydig forklaring på, hvad mobning er, hvor og hvordan det opstår og hvordan vi får det til at forsvinde igen. Derimod bliver ambitionen med specialet, at begribe levet liv og vise hvor komplekst det kan være, samt, gennem dekonstruktion af selvfølgeligheder og søgen efter eksklusionsprocesser, at give nogle bud på, hvorvidt og hvordan mobning *kan* blive til og forstås lokalt i én dansk børnehave blandt konkrete femårige børn.

1.4 Vejen ind i specialet

Specialet er struktureret således, at jeg vil starte med at redegøre for mobningens historie, og hvilke dominerende mobbeforståelser, der gør sig gældende i Danmark. Derefter vil jeg præsentere og begrunde mine (meta)teoretiske valg, samt de teoretiske begreber jeg anvender i analyserne. I forlængelse heraf, vil jeg rette fokus mod undersøgelsens videnskabsteoretiske og metodiske tilgang, hvilket fører videre til specialets analysestrategi. Herefter følger tre analysekapitler, som afsluttes med en samlet analytisk opsamling, og sidst, men ikke mindst, samles der i specialets sidste kapitel op på hele specialet med afsluttende bemærkninger og forslag til nye perspektiver og undersøgelser.

Mobbeforståelser før og nu

Der er kun foretaget ganske få studier af mobning blandt børnehavebørn (se eksempelvis Alsaker & Valkanover 2000; Kochenderfer & Ladd 1996; Crick 1997; Perren von Lax 2000), og disse studier har både været af kvantitativ og kvalitativ art. De har mestendels trukket på mobbeforståelser, der er blevet til gennem forskning i skoleregi, og derudover mestendels på Olweus' (1992) mobbeforståelser som bygger på individkausale forklaringer af, hvorfor og hvem der mobbes.

Da der ikke er megen forskning af og om mobning i børnehaveregi, vil jeg redegøre for mobningens historie og nogle af de studier og mobbeforståelser, der har vist sig gennem forskning af mobning i skoleregi. Både fordi skolebørn er dem, der ligger nærmest børnehavelivet, men også fordi, det er på skoleområdet, der findes mest forskning om og af mobning.

Kapitler er bygget op således, at jeg først vil redegøre for, hvordan fænomenet mobning er blevet anvendt og forstået op gennem tiderne med særligt fokus på skolen, og derefter senere i kapitlet vil lave en midlertidig diskursiv fiksering, og beskrive hvilke diskursive forståelser af mobning dette speciale trækker på.

2.1 Mobningens historie

Selve ordet mobning kommer af det engelske ord *mob*, der betyder pøbel på dansk, som igen stammer fra det latinske ord *mobile*, der betyder en let bevægelig gruppe, og heraf lægger ordet mobning op til, at der er tale om et grupperelateret fænomen (Rabøl Hansen, 2005).

Selv om ordet i sig selv lægger op til at forstå mobning som et grupperelateret fænomen, har forståelserne i praksis, og på sin vis også i forskningen på verdensplan, ikke været præget af at se fænomenet i en gruppesammenhæng. Derimod har de især været optagede af at fokusere på, hvilke individkausale forklaringer der kan siges at have betydning for, hvorfor og hvem der mobber og hvorfor og hvem der mobbes (se eksempelvis Olweus, 1973, 1992; Leymann, 1986; Pikas, 1987).

Igennem tiderne er der blevet givet bud på flere forskellige mobbedefinitioner, men der er ikke opnået enighed om nogen universelt accepteret definition på mobning. Alligevel er der blevet arbejdet hen imod en konsensus omkring, hvilke fokuspunkter, der må inkluderes i en sådan accepteret definition.

I 1992 kom Tattum og Tattum med et af de første bud på en mobbedefinition, der lød således; ”*the desire to hurt or put someone under pressure*” (1992:8)².

Parallelt til denne definition blev der i Norden i 1980’erne, igangsat et systematisk studie af mobning blandt skolebørn af Dan Olweus (1992). Olweus startede allerede sidst i 1970’erne en serie af studier af mobbeadfærd i skandinaviske skoler, og i 1980’erne udmundede de i et projektsamarbejde med den norske regering, designet til at reducere mobning blandt skolebørn i alle norske skoler (se eksempelvis Olweus 1973, 1986). Dette projektsamarbejde blev efterfølgende udgangspunkt for mange lignende mobbeundersøgelser andre steder i verden, så som eksempelvis i England, Japan, USA og Australien, og gennem denne verdensomspændende interesse for Olweus undersøgelser, blev hans forståelser af mobning bredt anerkendt.

På baggrund af sine studier kom Olweus’ i 1992 med en mobbedefinition, der lød således:

”*En person bliver mobbet eller chikaneret, når han eller hun gentagne gange over en vis tid bliver udsat for negative handlinger fra én eller flere andre personer*” (Olweus 1992:15).

Olweus mente, at mobning kunne udføres af én enkelt person eller en gruppe og ligeledes, at den mobningen blev rettet mod også kunne være én enkelt person eller en gruppe.

Negative handlinger betød, ifølge Olweus, når nogen påførte en anden skade eller ubehag. Sådanne handlinger kunne både udføres med ord, så som skældsord og lignende, eller gennem fysisk kontakt så som vold, skub, slag etc., og sidst men ikke mindst kunne de udføres uden ord eller fysisk kontakt, som eksempelvis ved at ignorere, lave grimasser etc. (ibid).

Hermed nuancerede Olweus Tattum og Tattums mobbedefinition, og han mente, at det ville være hensigtsmæssigt at skelne mellem direkte og indirekte mobning. Derudover var der, ifølge Olweus, ikke tale om mobning når to parter fysisk eller psykisk var omtrent lige stærke, og derfor måtte der være en vis form for ubalance i styrkeforholdet før nogle af de ovennævnte handlinger kunne genkendes som mobning (Olweus, 1992). Ligeledes lagde Olweus vægt på, at de negative handlinger skulle foregå gentagne gange over en vis tid, men han ekspliciterede ikke, hvornår der var tale om en sådan vis tid eller gentagne gange. Alligevel fandt han tydeliggørelsen vigtig, for at undgå, at alle negative handlinger kunne refereres til som mobning.

Igennem sine studier fandt Olweus desuden nogle særlige karaktertræk han mente var afgørende for, hvilke børn der kunne blive mobbere eller ofre. Mobbeofre var mere *forsigtige, følsomme* og *stiltfærdige* (Olweus 1992:33), hvorimod mobberne var mere *aggressive, impulsive*, havende en

² Denne definition blev senere kritiseret af Rigby (2002) for kun at lægge vægt på én form for mobning, og dermed overse flere vigtige aspekter så som eksempelvis systematik og ulige magtforhold.

mere positiv indstilling overfor vold og voldsanvendelse, havende et stærkt behov for at dominere andre samt en positiv opfattelse af sig selv (ibid:35).

I starten af år 2000'erne forstyrredes og suppleredes Olweus mobbeforståelser af flere forskere og praktikere, som eksempelvis Gunilla Björk (2005) og Gun-Marie Frånberg (2003). Björk og Frånberg mente, at mobning måtte ses som et socialt fænomen, hvor opmærksomheden måtte rettes mod alle indblandede og dermed ikke skulle søges i individkausale forklaringer. Derudover måtte mobning forstås som et kulturelt fænomen og som stærkt kontekstbunden, da mobningen kunne finde sted i nogle grupper og ikke i andre. Alligevel var de enige i, at der måtte være et asymmetrisk styrkeforhold mellem parterne, og at der måtte være en vis form for systematik således, at mobningen måtte ske indenfor en længere periode og dermed ikke kunne sættes i relation til en tilfældig hændelse.

I Danmark var det især Helle Rabøl Hansen, der i 2000'erne forstyrrede Olweus mobbeforståelser.

Eksempelvis kritiserede Rabøl Hansen Olweus mobbedefinition for at være for snæver og individorienteret, samt sætte gruppedynamikken i baggrunden. Hun redefinerede derfor mobbedefinitionen, så den kom til at lyde som følger:

”Mobning er gruppens systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person på et sted, hvor denne person er ’tvunget’ til at opholde sig” (Rabøl Hansen, 2005:16).

Ligesom Olweus holdt Rabøl Hansen fast i betegnelsen *systematisk* for at tydeliggøre forskellen mellem drilleri og mobning³, men hun bevægede sig væk fra forståelsen af, at mobning kunne gøres af én enkelt person, og ekspliciterede i sin kritik, at mobning handlede om udelukkelse fra et givent fællesskab – et fællesskab der af gode grunde måtte indeholde mere end én person.

Derudover åbnede Rabøl Hansen i sin bog *Grundbog mod mobning* (2005) op for flere mulige kategorier i mobbeprocesserne. Ud over mobbere og ofre introducerede Rabøl Hansen læseren for, at dem der så på også måtte være med til at samtykke om mobningens legitimitet i en gruppe, og hun kaldte denne kategori tilskuere eller bystanders. Endvidere introducerede hun til kategorier som mobfre, som er de børn, der både mobber og selv mobbes, og forsvarere/riddere, som er de børn, der er i stand til at forsvare dem der bliver mobbet.

³ Heller ikke Rabøl Hansen ekspliciterer hvornår 'noget' kan "legitimeres" som værende systematisk. Hun skriver at *”mobningen er gentagne udstødseshandlinger, der til sidst tegner et fast mønster”* (ibid:17), men hun kommer ikke nærmere en definition af, hvornår noget er mobning og dermed en definition af, hvornår noget kan ses som systematisk og havende et fast mønster.

Rabøl Hansen supplerede dermed Olweus kategorier på mobbearenaen op med flere kategorier, og derudover forstyrrede hun hans individkausale karakteristik af kategorierne, ved at åbne op for at se karakteristikkerne som risikofaktorer og ikke som årsagsforklaringer for, hvorvidt man kunne blive til som mobber eller offer (Rabøl Hansen, 2005).

Der har dermed været flere forskellige bud på, hvordan mobning skal og bør forstås. I Danmark ser det ud til, at vi trækker på en blanding af Rabøl Hansens og Olweus mobbeforståelser, idet vi med tiden er begyndt at sætte mere fokus på, at mobning må ses som et gruppefænomen. Alligevel vender vi stadig vores forståelser mod essenstænkningen og ønsket om at finde mobberen og offeret ud fra særlige personlige karakteristika (se eksempelvis Henriksen, 2008).

2.2 En midlertidig diskursiv fiksering

Igennem ovenstående afsnit så der altså ud til at være flere forskellige forståelser af mobning på spil, og afsnittet viste, at der på ingen måde er opnået enighed om en universelt accepteret mobbedefinition. For at læseren dermed ved, hvilke forståelser af mobning jeg trækker på i specialet, må det være på sin plads at tydeliggøre dette lidt nærmere.

I specialet har jeg valgt at tage udgangspunkt i de mobbeforståelser, der er fremherskende i Danmark, hvilket vil sige en blanding af Rabøl Hansen og Olweus forståelser af mobning.

Der er flere grunde til dette, men en af dem er, at Børnehuset Myretuen var en del af Red Barnets projekt ”Fri for mobberi” og derfor arbejdede med Red Barnets projektkuffert. I kufferten var der redskaber til at arbejde med (mod) mobning, og ligeledes et hæfte om, hvordan mobning skulle forstås (Rasmussen, 2007), og denne forståelse tog udgangspunkt i Rabøl Hansens definition af mobning.

Hertil skal dog siges, at hverken børnene eller pædagogerne i Børnehuset Myretuen anvendte ordet mobning i deres daglige samtaler. I stedet benyttede de sig af italesættelsen drilleri for alvor, og det gjorde de måske, fordi det i Red Barnets projekthæfte blev tydeliggjort, at det var vigtigt at bruge et sprog børnene forstod, for at få børn i børnehvealderen til at forstå, hvad mobning var for et fænomen (Rasmussen, 2007). Da jeg skulle indsamle det empiriske materiale overvejede jeg derfor, om jeg skulle præsentere mig selv som interesseret i drilleri for alvor eller som interesseret i mobning. Jeg valgte at præsentere mig selv som interesseret i drilleri for alvor, fordi jeg ønskede at benytte mig af det sprog børnene genkendte og selv anvendte. Jeg ønskede at benytte mig af et sprog børnene genkendte og anvendte, fordi jeg havde brug for børnenes egne fortællinger og

forståelser af, hvad mobning var for dem, og hvilken betydning de oplevede det kunne have. I interviewene spurgte jeg derfor til drilleri for alvor og ikke til mobning.

Det lagde op til nogle væsentlige overvejelser om, hvorvidt det var mulig at anvende italesættelsen mobning og drilleri for alvor som synonymmer for samme fænomen.

I mine gennemlæsninger af det empiriske materiale blev det gjort klart for mig, at børnene forstod og betydningstilskrævede mobning gennem flere paralleller til Rabøl Hansens mobbedefinition. Dog lod børnene også til at være optagede af, hvilke handlinger der kunne genkendes som mobning, samt hvilke børn, der blev mobbet og mobbede, og her lagde deres fortællinger og forståelser sig i forlængelse af Olweus beskrivelser af mobbehandlinger og personlige karaktertræk.

Jeg havde derfor ikke på forhånd bestemt mig for at sammentænke drilleri for alvor og mobning, men gennem analyserne blev det tydeliggjort for mig, at om end fænomenet havde forskelligt 'navn', var det stadig det samme fænomen børnene hentydede til.

I resten af specialet skal læseren derfor ikke lade sig forvirre. Jeg bruger drilleri for alvor og mobning synonymt.

Men der lå også andre overvejelser i at anvende ordet mobning. Ved at benytte mig af ordet mobning, var der en risiko for, at jeg kunne komme til at reproducere de mobbediskurser og mobbeforståelser, børnene i Børnehuset Myretuen trak på. Som afsnittets overskrift antyder, valgte jeg derfor at bruge Rabøl Hansens og Olweus mobbeforståelser som en midlertidig diskursiv fiksering. Det er herfra jeg tager mit udgangspunkt, men det er også herfra jeg ønsker at dekonstruere selv samme forståelser. Mit forsøg går dermed på, at lade mig inspirere af det empiriske materiale, og i forlængelse heraf, at forsøge at åbne op for andre muligheder, læsninger og forståelser af mobning. Hermed bliver det muligt at forfølge undren som: Kan mobning ikke blive til på steder, hvor man ikke er 'tvunget' til at være? Kan børn, der ikke genkendes som *forsigtige, følsomme og stilfærdige*, ikke mobbes? Etc.

Gennem mine valg af teoretiske perspektiver trækkes jeg i retning af at se på mellem menneskelige processer og derigennem væk fra forsøget på at finde en mobber og et offer ud fra personlige karaktertræk. Min ambition bliver dermed at forklare handlen og ikke væren, hvilket åbner op for at undersøge mobning som noget der gøres og ikke noget der er, og dette åbner yderligere op for den første mulige dekonstruktion af mobbeforståelserne.

Det (meta)teoretiske Landskab

I dette kapitel vil jeg præsentere de begreber, der har vist sig nyttige i analyserne. At præsentationen af begreberne står forud for analysen, skal ikke forstås sådan, at de er valgt forud for denne. Derimod er de sat foran analysen for at lede læseren, og gøre specialet mere gennemskueligt. Begreberne er fundet og udvalgt i de frem- og tilbagebevægelser, jeg har gjort mig mellem analysen af det empiriske materiale og de teoretiske retninger, jeg har valgt at trække på i specialet.

Det metateoretiske ståsted er derimod valgt på forhånd, og dette har haft betydning for, hvilke teoretiske retninger og hvilke begreber, der blev mulige at inddrage i analyserne.

I indledningen ekspliciterede jeg mit metateoretiske ståsted og forklarede ligeledes, at jeg med dette ståsted ville trække på teoretiske perspektiver så som poststrukturalismen og socialkonstruktionismen. For at læseren kan få en forståelse for, hvorfor jeg har valgt at trække på disse perspektiver, vil jeg forsøge at tydeliggøre lidt nærmere, hvad det er jeg mener, perspektiverne kan byde ind med i forhold til netop dette speciale.

Poststrukturalisme er ikke én sammenhængende teori. Den er derimod en hel række af kritiske strategier, hvor ønsket er at destabilisere selvfølgeligheder, indforståetheder samt ureflekterede reproduktioner (Staunæs, 2004; Simonsen, 1996). Med et poststrukturalistisk blik bliver det muligt at åbne op for, at verden kan forstås anderledes, ved at forstyrre og dekonstruere det, der tages for givet. Det handler om at studere fænomener på en måde, så man undgår at studere dem på deres egne diskursive betingelser og dermed reproducere deres selvfølgeligheder (Søndergaard, 2001).

Fælles for poststrukturalisme og socialkonstruktionisme er, groft sagt, at fænomeners og menneskelig tilblivelse må ses som konstitueret i et dialektisk forhold mellem individer og samfund. I disse tilblivelsesprocesser spiller andre mennesker, kontekster, diskurser og kulturer en altafgørende rolle.

I forskerkredse diskuteres det, hvorvidt der skal skelnes mellem disse to teoretiske retninger og i så fald hvordan. Eksempelvis ser Jørgensen og Phillips (2006) poststrukturalismen som en del af socialkonstruktionismen, hvorimod Khawaja (2005) og Burr (1995) ser socialkonstruktionismen som en del af de poststrukturalistiske tænkninger. Denne diskussion er ganske interessant, men grundet specialets plads og fokus vil jeg ikke gå længere ind i den. Jeg vil derimod tydeliggøre, at jeg har valgt at trække på disse to perspektiver, fordi de begge arbejder ud fra en antiessentialistisk tankegang og ligeledes interesserer sig for, hvordan mennesker bliver til i en dialektisk

vekselvirkning mellem individ og samfund. Det er netop denne fælles forståelse specialet trækker på, og netop derfor begreber hentet fra disse to perspektiver kan byde ind med interessante fokuspunkter i analyserne. Det er dermed de to retningers fællesheder jeg er interesseret i og ikke deres forskelligheder.

Jeg har valgt at trække på socialkonstruktionismen og poststrukturalismen, fordi jeg ønsker at undersøge, hvad der er på spil lokalt og relationelt mellem femårige børn i Børnehuset Myretuen. Via empirien ønsker jeg at undersøge de kompleksiteter, der viser sig ved at forstyrre og destabilisere de selvfølgeligheder og dominerende diskurser, der er på spil i konteksten (Søndergaard, 2005; Staunæs & Søndergaard, 2005).

At jeg har valgt at trække på socialkonstruktionisme og poststrukturalisme betyder, at ambitionen med dette speciale ikke bliver at finde endegyldige sandheder, eller sagt på en anden måde, at skabe almengyldig viden (Søndergaard, 2001, Winther & Jørgensen, 1999, 2005). Det er derfor ikke min ambition at forsøge at skabe nye generelle forståelser af mobning, og de måder den kan siges at blive til på. Gennem børnenes fortællinger i interviewene og mine observationer i børnehaven er det derimod min ambition, gennem flere forskellige analytiske blikke, at vise hvor komplekst børneliv kan være og ligeledes, hvordan mobbeforståelser og mobbeoplevelser tales frem og betydningssættes af børnene.

Ved at trække på poststrukturalismen og socialkonstruktionismen bliver det muligt at se på, hvilke dominerende diskurser børnene trækker på, når de skaber mening i fænomenet mobning og i deres forståelser af det acceptable og passende børnehavebarn, og i forlængelse heraf bliver det interessant at undersøge, hvordan netop kulturen og de mennesker man positionerer sig og positioneres i forhold til, kan være medkonstituerende til disse forståelser og betydningstilskrivninger. Men inden jeg undersøger dette, vil jeg dykke lidt dybere ned i perspektiverne og gøre rede for de begreber, jeg har valgt at benytte mig af i analyserne, og hvordan jeg forstår dem. De begreber og forståelser, der præsenteres nedenfor, er dem der i særlig grad præger analyserne, og såfremt andre begreber i mindre omfang inddrages, gøres der rede for dem undervejs i analyserne.

3.1 Subjektivisering og diskurser

Et af de begreber, der kan begribe det dialektiske og gensidige samspil mellem individ og kontekst, er diskursbegrebet. Der findes mange fortolkninger og forståelser af diskurs, og begrebet anvendes indenfor flere forskellige fagteoretiske retninger så som filosofi, sociologi, psykologi etc., men jeg har valgt en forståelse af diskursbegrebet, der lader sig inspirere af den franske teoretiker Michel Foucaults arbejde med diskurs (Foucault 1972, 1994).

Foucault forstår diskurs som særlige samtalepraksisser, der må ses som værende mere eller mindre styrende for vores måde at begrebssætte os selv i verden på. I forlængelse heraf skriver Staunæs:

”Diskurs er en tolkningsramme, en sammenhæng af betydninger og repræsentationer, der gør det muligt at se, tænke, tale, forstå, handle på bestemte måder, og som samtidig udelukker andre måder at se, tænke, tale, forstå og handle på. (2004:57).

Når vi fødes, fødes vi ind i en verden med allerede eksisterende diskurser, og hver diskurs muliggør bestemte måder at forstå og blive til i verden på. Der vil altid være flere diskurser på spil i konteksten – diskurser, der angiveligt kæmper mod, støtter, udfordrer etc. hinanden for at blive den/m, der definerer ’sandheden’, og der er derfor ikke kun én sandhed, men flere mulige modstridende, divergerende, støttende etc. sandheder i konteksterne.

Subjektet er på den ene side underkastet de eksisterende diskurser, eftersom de gennem deres anvendelse af diskurserne, er med til at opretholde og reproducere dem, mens de på den anden side er med til at bevæge dem i nye retninger og ændre dem. Sagt med andre ord: diskurser påvirker mennesker og påvirkes ligeledes af mennesker, og diskurser bliver derfor vores måder at tale om og forstå verden på (Gergen, 2005).

I den socialkonstruktionistiske tænkning er det gennem sproget som værktøj, at vi konstruerer ’sandheden’, og ligeledes gennem sproget, vi bliver forstået og forstår os selv og andre (ibid, Khawaja, 2005). Socialkonstruktionismen er dog blevet kritiseret for at lægge for meget vægt på det talte sprog og på de diskursive aspekter (se Søndergaard, 2006: Simonsen, 1996).

Når jeg i dette speciale forstår sprog som medskaber af ’sandheden’ eller vores ’virkelighed’ er det ikke kun det talte sprog jeg henviser til, men derimod også kropssprog, stemmeføring, gestik og mimik (se også Staunæs, 2004.) Her kan det måske hævdes, at jeg bryder med den socialkonstruktionistiske forståelsesramme. Det mener jeg dog ikke, at jeg gør. Jeg vælger derimod at lytte til mit empiriske materiale og herigennem dekonstruere de betydninger, der er medskabere

af levet liv, og her har det vist sig væsentligt og betydningsfuldt også at se på kropssprog, stemmeføring, gestik og mimik. Det betyder ikke, at jeg bevæger mig væk fra de diskursive betydninger. Både stemmeføring, kropssprog, gestik og mimik gøres indenfor diskurser. Det er gennem diskurserne måden at bevæge sig på, tale på, smile på etc., genkendes og/eller miskendes og betydningssættes. Når Frederik ignorerer Jonas' spørgsmål om lov til at deltage i en leg⁴, eller når Aske fortæller, at man med samme ord, enten på en god eller dårlig måde kan udelukke andre ved at lyde vred eller glad, så bliver det betydningsfuldt i det øjeblik det genkendes som netop ignorering, afvisning eller invitation til leg, og denne genkendelse er diskursivt indlejret.

Den proces, hvor det enkelte menneske både konstrueres og konstruerer sig som subjekt gennem diskurserne, kaldes ifølge Foucault subjektivering⁵ (Foucault, 1982).

3.2 Magt og positionering

Ifølge Foucault er magt i form af diskurser styrende for subjektets subjektiverings- og positioneringsmuligheder (Foucault, 2002). Når jeg i denne sammenhæng taler om magt, er det ikke med ønsket om at lede efter, hvem der i en given sammenhæng har magten. Magten er alle vegne, og kan siges at fungere som et net der cirkulerer, og den må forstås som både begrænset af og produceret i de diskurser den virker i (Søndergaard, 1996, Åkerstrøm Andersen, 1999). Det betyder, at magt ikke er noget 'nogen' kan besidde eller tage, men at magten derimod, ifølge Foucault, er "*handling på handlinger*" (Bjerg & Knudsen, 2007:82, Foucault, 2000). At magten er handling på handlinger gør, at magtrelationer opretholdes af alle der forholder sig til dem, men ligeledes kan være ustabile og mulige at bryde.

Når magten ses som handling på handlinger betyder det, at pædagogerne i børnehaven ikke kan ses som havende magten over børnene. Derimod sætter pædagogernes handlinger "*mulighederne for [børnenes] handling og for [deres egne] fremtidige handlemuligheder* (Bjerg & Knudsen, 2007:82), og det betyder, at børnene har frihed til at handle, og til at handle på andre måder end "forventet".

Når jeg henviser til magt i analyserne, handler det dermed ikke om at lede efter magtens centrum, men derimod om at søge efter "*hvordan magten investeres i konkrete og effektskabende*

⁴ I dette speciale forstås leg bredt i overensstemmelse med Strandells (1994) definition, som de aktiviteter, børnene er beskæftiget med.

praksisser” og dermed *”studere den i den proces, hvor den fungerer og skaber sine effekter”* (Søndergaard, 1996:43)

I børnehaven og børnefællesskaberne kan der være nogle subjektpositioner, der har mere ret til at forvalte magten end andre, og i nogle kontekster kan magten være mere gennemsigtig og selvfølgelig end i andre kontekster.

Selv om pædagogerne ikke kan have magten over børnene i børnehaven, er der alligevel, gennem de diskurser der trækkes på og gennem diskursive handlinger, skabt en selvfølgelighed der går på, at de voksne har retten til at bestemme over børn. Tænker vi derfor magt med ind i menneskers tilblivelsesmuligheder, er det ikke lige muligt eller tilladt for alle at handle på bestemte eller særlige måder (Pearce, 2007), og det afgørende bliver, hvordan subjektet ’mestrer’ de eksisterende diskurser, da det har betydning for, hvordan magten kan forvaltes. (Søndergaard, 2000).

Det er dermed ikke ligegyldigt, hvem der gør hvad, hvornår, og hvem der siger hvad til hvem - for (tale)handling kan tages op og betydningssættes forskelligt som følge af de etablerede magtforhold (ibid).

Magt hænger uløseligt sammen med subjektiveringsbegrebet, men da subjektiveringsbegrebet er blevet kritiseret for at lægge hovedvægten på forholdet mellem individ og samfund (Burr, 1995), kan det være væsentligt også at trække på positioneringsbegrebet, da det kan siges at interessere sig mere konkret for relationer og interaktioner mellem mennesker.

Positioneringsbegrebet er udviklet af Davies og Harré i opposition til rollebegrebet. Kritikken går på, at selve rollebegrebet bliver for statisk og fastlåst og ikke begriber det dialektiske forhold mellem individ og samfund, og altså muligheden for, at positioner forhandles og kan ændre sig over tid. Med positioneringsbegrebet ønsker Davies og Harré at eksplicitere denne vekselvirkning, samt individets eget handlepotentiale, og at tydeliggøre sociale kategorier og subjekternes personlige anvendelser af disse i udviklingen af sig selv i verden (Davies & Harré, 1990).

Positionering betegner den proces, hvorigennem det enkelte subjekt både placerer sig og bliver placeret i relation til de subjektpositioner, der stilles til rådighed gennem diskurserne i konteksten, og mennesker bliver dermed til gennem social interaktion, og er ikke færdiggjorte produkter, men derimod handlende individer, der konstituerer og genkonstituerer sig selv gennem de diskurser, de trækker på.

”Hvem individet ’er’, kan variere over tid og mellem forskellige arenaer alt afhængig af, hvilke diskursive praksisser og hvilke positioneringer indenfor disse diskursive praksisser individet tilbydes og tager sig adgang til” (Søndergaard, 2000: 38).

Det betyder, at positionering er diskursive interaktioner, som konstitueres og er foranderlige, hvilket må forstås således, at når diskurserne forandres, forandres subjektpositionerne også (Davies, 2000). Ifølge Davies og Harré, har man derfor ikke kun ét selv, men består af mange selver, der kan skifte alt efter, hvilke diskurser der trækkes på og hvilke positioner, der stilles til rådighed at blive positioneret eller positionere sig selv indenfor (Davies & Harré 1990) Dette forhold begrebsætter Davies og Harré som *”the multiplicities of self”* (ibid:45), og begrebet bliver anvendeligt, når der ses på individet som havende skiftende positioneringsmuligheder, og må dermed ses som en eksplicitering af, at individets *”væren”* og handlen kan ændre sig over tid og mellem forskellige kontekster, kulturer og delkulturer.

Alligevel er der ikke frit valg i subjektiveringsøjemed, for subjektet er underlagt samfundsmæssig og kulturel integration. Forudsætningen for, at denne integration kan finde sted, er et vist omfang af kulturel og kontekstbunden accept og genkendelighed. Søndergaard skriver:

”Er individet ikke genkendeligt, er han eller hun for anderledes, for mærkelig inden for en given kulturel kontekst, så vil vedkommende blive mødt med ekskluderende, med ikke inkluderende, kræfter fra omgivelserne” (Søndergaard, 2000: 33).

En sådan eksklusion, ville ifølge Søndergaard være fatal, da vores chancer for at fremstå som værdige individer⁶ dermed ville blive forringet (ibid).

Forhandlingerne af nye subjektpositioner er derfor ikke helt frie, men har genkendelighed som en nødvendig forudsætning, og for at blive genkendt og anerkendt som genkendelig, må mennesker blive til i forhold til *’nogen’* eller *’noget’*.

3.3 Sociale kategorier og intersektionalitet

Dette *’nogen’* eller *’noget’* kan komme til udtryk gennem forskellige sociale kategorier.

Sociale kategorier er ikke som særlige baggrundsvariabler eller særlige egenskaber folk bærer med sig (Staunæs, 2004), men er derimod nogle, der skabes i relationer og i samspil med andre mennesker. Sociale kategorier kan eksempelvis være kategorier så som *’alder’*, *’køn’*, *’etnicitet’*, *’seksualitet’* etc. (Staunæs, 2004), men det kan også være kategorier så som *’god fodboldspiller’*, *’god ven’*, *’barn med særlige behov’* etc. Sociale kategorier må forstås som flydende og i bevægelse

⁶ At gøre værdigt individ er ligeledes afhængigt af kontekst, diskurs, tid og sted etc.

og må derfor kontekstualiseres. Det betyder, at alle kategorier og deres betydninger kan ændre sig over tid og fra kontekst til kontekst, og at de derfor må undersøges empirisk (ibid, Søndergaard, 1996).

Sociale kategorier findes både som uhåndgribelige forestillinger og som konkrete hvervninger af bestemte aktører, og analytisk må kategorierne, ligesom Kofoed, Staunæs og Søndergaard ekspliciterer (Kofoed, 2003, Staunæs & Søndergaard, 2006) forstås som stiplede afgrænsninger, der ikke fastlåser sig for altid om enkelte børn, men som mulige at lukke, åbne og udfordre. Det skaber mulighed for, at de subjekter der hverves af kategorierne kan bevæge sig ind og ud af flere kategorier, og at et barn ikke nødvendigvis kun hverves af én kategori. Der er altid mange kategorier på spil og det er måden hvorpå disse kategorier *interseker* - infiltrerer hinanden og blander sig med hinanden, der åbner op for særlige muligheder og begrænsninger (Staunæs, 2004, Staunæs & Søndergaard, 2006).

Ifølge Potter og Wetherell er det slet ikke muligt at lade være med at kategorisere:

”Social categories, are in one way or another, the principal building blocks in many areas of social research” (Potter og Wetherell 2006:116), og lytter vi til Staunæs og Crenshaw er det da heller ikke de sociale kategoriers eksistens, der er problemet, men derimod de værdier, der knyttes dertil og de måder, hvorpå kategorierne skaber sociale hierarkier (Staunæs 2004, Crenshaw, 1994). I analyserne kan derfor blive interessant at spørge som Harris:

“We humans are similar in many ways, and we are different in many ways. But why are some privileged to judge and others allowed only the capacity to be judged?” (Harris, 1995:xiii)

I mit empiriske materiale var det især 'køn' og 'alder', der viste sig at være betydningsfulde kategorier. Det betød ikke, at andre kategorier ikke var til at få øje på, men ved at lytte til børnenes fortællinger var det som om, kategorier som eksempelvis 'seksualitet', 'etnicitet' og 'social klasse' stillede sig i baggrunden i deres fortællinger og oplevelser af mobning. Hvis jeg havde spurgt til et andet fænomen er det muligt at andre kategorier havde været mere eller mindre synlige, og det er dermed vigtigt at pointere, at jeg ikke på forhånd havde fravalgt særlige kategorier i analysearbejdet.

Inden jeg gik i gang med at indsamle mit empiriske materiale, var der dog alligevel nogle kategorier jeg havde sat i forgrunden. Eksempelvis havde jeg på forhånd udvalgt de femårige børn frem for de fireårige og treårige, og jeg havde også valgt lige mange drenge og piger til interviewene. Jeg kan derfor kritiseres for at reproducere de dominerende forståelser af køn og alder, men jeg vil alligevel argumentere for, at det i et hvert videnskabeligt arbejde, er umuligt at

komme udenom kategorier og ligeledes præcisere, at det væsentlige er, at kunne forholde sig kritisk og reflektivt til de forforståelser og selvfølgeligheder, der er tilbøjelige til at hænge ved kategorierne.

Ved at forsøge at sætte spørgsmålstegn ved sociale kategorier, bliver det ambitionen at destabilisere og forstyrre de determinerede forståelser af sociale kategorier, ved at arbejde med dem som diskursive konstruktioner. Det gøres ved at lytte til børnenes fortællinger og undersøge, hvad børnene mener, der gør særlige kategorier mulige, hvad der er udslagsgivende for at blive hvervet af de forskellige sociale kategorier, hvilke kategorier der er passende og acceptable, hvilke der ikke er, og hvilke handlemuligheder der følger med dem.

3.4 Positionering som Anden-andetgørelse

For at få et blik for, hvordan de sociale kategorier kan være med til at skabe sociale hierarkier, vil det også være væsentligt at trække på begrebet andetgørelse.

Når et menneske bliver til i verden, vil det altid blive til i relation til en 'anden' eller 'noget andet'.

"We become and are ourselves only in relation to others" da *"what makes me as a person unique, in relation to everyone else [...] are the places I and only I occupy"* (Shotter, 1993:6).

Et begreb der fanger det dialektiske forhold mellem denne selv-anden positionering er begrebet andetgørelse. Andetgørelse dækker over den måde vi som subjekter diskursivt konstrueres gennem de inklusions- og eksklusionsmekanismer, der gør sig gældende i et samfund eller i en specifik kontekst.

"The notion of who and what Others are [...] is intimately related to 'our' notion of who and what 'we' are. That is, 'we' use the Other to define ourselves: 'we' understand ourselves in relation to what 'we' are not (Kitzinger & Wilkinson 1996:8)

I forlængelse heraf må andetgørelseskonstruktioner forstås som en neutral proces, idet det er måden andetgørelserne finder sted på, der er afgørende for, hvorvidt andetgørelsen er enten positiv eller negativ etc. Derfor indebærer undersøgelserne af andetgørelsernes betydning et fokus på de gældende magtrelationer og magtforskelle, der i en given kontekst er med til at afgøre, hvem der kan positioneres, med muligheden for at positionere 'andre' som Anden.

At blive andetgjort betyder altså, at man positioneres som 'anderledes' i forhold til de fremherskende diskurser, der i konteksten opfattes som selvfølgeligheder. På den måde hænger andetgørelser sammen med de diskurser der trækkes på, når normen om det passende og genkendelige konstitueres, og de kan derfor skifte fra kontekst til kontekst.

3.5 (U)Passendehed og Acceptabilitet

I kulturen eksisterer der mange delkulturer og en af dem er børnehaven. Alle disse delkulturer gennemtrænger hinanden, og i hver delkultur er der særlige måder, bevægelser, forståelser etc., der ses som passende og genkendelige (Liep & Olwig, 1994, Kofoed, 2004). Beherskelse af disse signalerer tilhørsforhold, og subjektet stræber efter det Ulvik kalder kulturel korrektion (Ulvik, 2005). Barnet skal være upåfaldende i sin egen kulturelle kontekst, og barnets upassende handling, kan ifølge Haavind, tolkes som mangelfuld oplæring og ikke som iboende personlige egenskaber, hvilket skaber mulighed for forandring (Haavind, 1987).

De diskurser der trækkes på, er med til at definere de normativiteter der handles med og imod. Alle normativiteter har modsætninger, og modsætningerne er med til at vise, hvortil grænsen for det passende går.

Igennem analyserne mødte jeg dog et dilemma i mit arbejde med begrebet passendehed, for i børnenes fortællinger viste det sig ikke at være ligegyldigt, hvilke fællesskaber man blev udelukket fra, hvordan man blev udelukket og hvem der udelukkede. Det så ud til, at måderne der blev udelukket på og hvordan der blev udelukket afhang af, hvordan de forskellige fællesskaber tolkede passendehed. Passendehed så dermed ud til at være mere nuanceret og komplekst, end jeg umiddelbart mente at kunne fange med begrebet alene. Jeg valgte derfor at gå på jagt efter andre analytiske greb indenfor poststrukturalismen og socialkonstruktionismen, der kunne fange nuancerne og kompleksiteten bedre, men jeg kunne ikke finde nogen begreber, der helt kunne skabe blik for de nuancer og kompleksiteter, jeg mente at kunne få øje på. Jeg begyndte derfor at lede udenfor perspektiverne, og her fandt jeg Christian Horsts begreb acceptabilitet (2004).

I artiklen "*Norm og acceptabilitet*" beskriver Horst normer som selvfølgeligheder, der er relativt faste og indeholdende et udpræget kollektivt perspektiv. Når normer konstrueres, konstrueres der samtidig afvigelser, og normer er dermed med til at fastholde en given magt og afgøre, hvad der kan in- og ekskluderes (ibid). Ifølge Horst lægger normer sig op ad lovgivningen i et givent samfund, hvorimod acceptabilitet lægger sig mere op ad tolerancen, og acceptabiliteten kan dermed ses som mere situationsbunden og forhandlingspræget end normerne (ibid). Horst forståelser af normer og acceptabilitet bygger på en opfattelse af, at sociale fællesskaber og samfund må forstås som rangordnede og sideordnede systemer, der er knyttet sammen af forskellige normer og værdier, og Horst bruger normer og acceptabilitet som henholdsvis et "udenfor" perspektiv og et "indenfor" perspektiv. At se normer og acceptabilitet som blivende til i rangordnede og sideordnede systemer står lidt i modsætning til mit metateoretiske udgangspunkt, hvor diskurser, individer og samfund må

ses som genkonstituerende for hinanden og derfor ikke kan rangordnes. I mine analyser vil jeg derfor ikke anvende begrebet acceptabilitet på helt samme måder som Horst. Derimod vil jeg blot låne nogle af Horst forståelser, og vride dem og tilpasse dem til mit metateoretiske ståsted (for retooling af begreber se Søndergaard, 2005a).

I specialet vil jeg bruge acceptabilitetsbegrebet til at få øje på de tolkninger af passendehed børnene konstruerer og skaber mening igennem både individuelt og kollektivt. Det betyder, at acceptabiliteten kan være forskellig hos mange subjekter og fællesskaber i samme kontekst, og derfor kan acceptabiliteten på ingen måder ses som generaliserbar eller almengyldig.

Begrebet skal i specialet læses som en udvidelse af begrebet passendehed, fordi der ved en blanding af passendehed og acceptabilitet som analytiske greb, skabes muligheder for at åbne op for mere komplekse tilblivelsesmuligheder. Ved en sådan blanding skabes der mulighed for at vende blikket mod subjekter, der ikke 'kun' positionerer sig og positioneres som passende eller upassende i en given kontekst, men også kan positioneres og positionere sig som eksempelvis acceptabelt upassende eller uacceptabelt passende. Begrebet acceptabilitet skaber dermed mulighed for at få øje på de forskellige fællesskabers tolkninger af passendehed, eller mere præcist som forskellige perspektiver, hvorfra de ser, så som: Vi har de holdninger, vi har de fællesheder, vi har de interesser etc. og det er dem vi handler ud fra og forstår, anerkender og betydningssætter hinanden igennem.

I analyserne skal vi eksempelvis møde Søren. Søren bliver i pædagogernes tolkninger af passendehed genkendt som et barn med særlige behov, og i forlængelse heraf har Søren en støttepædagog tre gange om ugen. Ud fra pædagogernes tolkninger af passendehed bliver Søren positioneret som upassende. I Aksel og Rasmus tolkninger af passendehed bliver Søren derimod ikke genkendt som upassende. Selv om Rasmus giver udtryk for, at han godt er klar over, at Søren bliver til under andre præmisser end ham selv og Aksel, så får det ikke betydning for, hvorvidt Søren kan blive en del af deres fællesskab. Ifølge Rasmus og Aksel, så er Søren måske nok 'anderledes', men han bevæger sig stadig inden for acceptabilitetens grænser i deres fællesskab. Dette er en kort version af Sørens historie, men i analyserne vil jeg gå mere i dybden med nuancerne og kompleksiteterne.

Med acceptabilitetsbegrebet bliver det altså muligt at få øje på de ofte modstridende tolkninger af passendehed, der kan være på spil mellem forskellige fællesskaber og mellem forskellige individer i samme kontekst. Disse tolkninger kan få betydning for nogle børns tilblivelsesmuligheder, og deres adgang til fællesskaber de gerne vil være en del af, og i analyserne bliver det dermed muligt at sige noget om, hvilke subjektiviteter der er mulige og umulige,

passende og upassende, acceptable og unacceptable når børnepraksisser, bestemte pædagogpraksisser og særlige kontekster interagerer med hinanden og eventuel mobning bliver til.

Kontekst og metode

I forlængelse af gennemgangen til det teoretiske landskab, vil jeg nu gøre rede for den empiriske forskning, mine undersøgelser er inspireret af og har taget afsæt i. Derefter vil jeg præsentere den kontekst og det sted, hvor jeg har gennemført mine undersøgelser, og i forlængelse heraf eksplicitere de metodiske tilgange jeg har arbejdet med. Formålet med dette afsnit bliver dermed at reflektere over metodologi og den valgte kontekst, hvilket har haft betydning for hele specialet.

Når jeg i specialet har valgt at trække på en specifik teoretisk forståelsesramme, er det ikke ligegyldigt, hvordan jeg går til feltet og hvilke metoder jeg benytter mig af (Søndergaard, 1996).

Mit teoretiske ståsted lægger op til at undersøge fænomener som situerede og kontekstafhængige, samt mennesker som sociale væsner, der danner mening i selvopfattelser gennem sproget og social interaktion. Som 'forsker' er jeg derfor nødt til at benytte mig af metoder, der begriber kontekster som situerede og som kan fange de processer, der er på spil mellem mennesker i en given kontekst (Mik Meyer & Järvinen, 2005). Jeg har derfor valgt at trække på kvalitative metoder, og mere præcist har jeg valgt interviews og observationer.

4.1 Det nye børneperspektiv og børn som informanter

Inden jeg mere går mere i dybden med mit valg af metoder, vil jeg først beskrive hvordan jeg forstod børnene som informanter i indsamlingen af det empiriske materiale.

Frem til 1970'erne fandtes forskning, der satte børn i centrum, næsten udelukkende inden for et psykologisk felt, og i særlig grad det udviklingspsykologiske. Det primære fokus var at skabe universelt gældende begreber, der kunne præcisere børns udvikling gennem eksempelvis faser og stadier, og denne forskning foregik primært i kunstigt konstruerede kontekster som eksempelvis laboratorier (Kampmann, 1998).

Omkring 1979 gjorde amerikaneren Urie Bronfenbrenner (1979) oprør mod denne forskningstradition og påpegede, at det var væsentligt at gå mere i dybden og skabe mere nuancerede forståelser af børns levede liv, og disse forståelser måtte undersøges i børnenes "natural settings". Det undersøgte måtte derfor kontekstualiseres og ikke blot omhandle ét børneperspektiv, men børneperspektiver.

Senere blev diskussionen udvidet fra kun at omhandle kontekstualisering af viden, til også at se børn som handlende subjekter og ikke blot som passive modtagere af eksempelvis opdragelse.

” kids are competent social actors who take an active role in shaping their daily experiences. I wanted to sustain an attitude of respectful discovery, to uncover and document kids’ points of view and meanings” (Thorne, 1993:12)

Med sit arbejde tog Thorne de første skridt til at udvikle et såkaldt børneperspektiv, hvilket omhandlede et forsøg på at sætte sig ind i og forstå de oplevelser og forståelser, børnene selv havde af egne levede liv. I forlængelse heraf kunne børn ikke længere ses som ufærdige voksne, men måtte ses som noget særligt i sig selv. De var ikke længere objekter for en autoritær underkastelse, men var subjekter i en professionaliseret omsorg og pædagogiseret udvikling (Dencik & Schultz Jørgensen, 1999). Alligevel kunne barndommen ikke ses som fuldstændig isoleret fra voksenverdenen, da de kontekster børnene bevægede sig imellem, netop var kendetegnet ved at være komplekse og indvævede i voksenverdenen gennem de samfundsmæssige og kulturelle diskurser.

I dette speciale er jeg inspireret af det nye børneperspektiv, og det betyder, at jeg ikke ser børn som passive og underlagt diskurser, men som børn med handlepotentiale og handlemuligheder i forhold til egne levede liv (Staunæs, 2004). Det giver mulighed for at se på børnelivet som en selvstændig kultur, i stedet for en forstadie-kultur til voksenlivet (James, Jenks & Prout, 1998).

Hvis jeg sammenstiller det nye børneperspektiv med det (meta)teoretiske ståsted specialet trækker på, må børnene ses som handlende subjekter, der gennem deres handlinger ikke blot reproducerer kulturelle normer, men ligeledes reagerer med og imod disse. De er dermed med til at udvikle og forandre selv samme normer, og det får betydning i min indsamling af det empiriske materiale.

For at fastholde et børneperspektiv som ’forsker’, må jeg indtage en ydmyg position og forsøge at sætte parentes om eller bryde med mine forhåndsantagelser, så det ikke bliver mit voksenperspektiv, der fortælles frem og præsenteres i analyserne. I analyserne må jeg være opmærksom på, hvilke diskurser børnene trækker på i deres forståelser og oplevelser, og ligeledes være opmærksom på de steder, hvor mine forforståelser udfordres og viser sig.

Det er dog vigtigt at tydeliggøre, at jeg ikke på noget tidspunkt kan udlægge børnestemmerne helt som de forstås og opleves af børnene selv. Deres fortællinger og mine observationer vil altid være filtreret af mine voksne øre og øjne, og det er mig som voksen, der udvælger det, der er interessant at fremhæve i analysen. Det er derfor ikke min intention at lave et speciale ud fra barnets

perspektiv, men derimod ud fra et børneperspektiv (Ulvik, 2005). Hvis jeg skulle skrive specialet ud fra et barneperspektiv, ville der ikke være noget speciale. Jeg kan ikke fjerne mine egne forforståelser og tolkninger fra det empiriske materiale eller fra analyserne, men jeg kan forsøge at være opmærksom på min egen position og betydning og holde mig for øje, at jeg på intet tidspunkt gør børnene til objekter i analysen. For at holde mig selv fast i den opmærksomhed og lade børnestemmerne komme til deres ret, vil jeg, inspireret af Søndergaard (2005), lade store dele af analyserne hvile på observationseksempler og citater fra børneinterviewene.

4.2 Adgang til felten

Inden jeg kunne gå i gang med at indsamle mit empiriske materiale, måtte jeg finde et sted, hvor dette kunne lade sig gøre. Da der ikke forelå megen forskning om mobning i børnehaven, valgte jeg at indlede et samarbejde med Red Barnet og deres projekt ”Fri for Mobberi”. Samarbejdet løb på, som tidligere nævnt, en ambition om, at kunne dele og diskutere nogen af de problemstillinger vi mødte på vores veje i vores undersøgelser. Red Barnet tilbød mig at hjælpe med at finde en børnehave, hvor jeg kunne indsamle min empiri, og det sagde jeg ja tak til.

Udvælgelsen af børnehaven blev dermed gjort i samarbejde med Red Barnet, og blev gjort med et topdownfokus. Hvis jeg havde valgt selv at tage kontakt til en børnehave, havde det nok også været med et topdownfokus. Jeg så ikke nogen muligheder for, at gå ind i en børnehave og starte med at spørge børnene, om jeg måtte observere og interviewe dem i forbindelse med mit speciale om mobning. Jeg måtte leve med, at de voksne nok ’altid’ vil have en vis definitionsmagt overfor børn i denne alder, og derfor valgte jeg at starte oppefra.

Det betød, at Red Barnet henvendte sig til en børnehave vi i samarbejde var blevet enige om kunne være interessant for mig at lave mine undersøgelser i. Enigheden bestod i, at det måtte være en børnehave, hvis personale mente at have oplevet mobning, og som havde lyst til at åbne deres døre for en specialestuderende.

Da Red Barnet havde kontaktet en børnehave, kontaktede jeg derefter ledelsen i børnehaven og gjorde rede for mit speciale, dets omfang og metodeformer. Derefter fremlagde ledelsen⁷ mine ønsker for det berørte personale og hørte om de var interesserede i at deltage. Efter fuld enighed blandt personalet blev jeg kontaktet af ledelsen, og fik på den vis adgang til felten.

At vælge en sådan topdown-vej så ud til at skabe ro blandt personalet og ledelsen i institutionen. Måske var det fordi de allerede var en del af Red Barnets projekt ”Fri for Mobberi”, og havde tillid

⁷ Her skal tilføjes, at souschefen ligeledes var pædagog på den stue, jeg ønskede at undersøge.

til denne instans og deres dømmekraft, men under alle omstændigheder gjorde det mit arbejde lettere, og jeg oplevede på intet tidspunkt mistro eller mistillid i forhold til mig og mit arbejde.

Den første dag i institutionen blev forældrene informeret om, hvem jeg var, hvad jeg skulle og hvorfor via brev⁸. I brevet spurgte jeg ligeledes om tilladelse til at interviewe deres børn, samt gjorde opmærksom på, at selv om de som forældre havde givet tilladelse, ville børnene selv have mulighed for at vælge, hvorvidt de ville deltage eller ej. Dette lå i forlængelse af det nye børneperspektiv, og muligheden for at se børnene som kompetente, og med ret til selv at bestemme over egne konkrete liv.

Samme dag samlede jeg alle børnene på stuen og fortalte dem det samme som deres forældre havde fået at vide, dog på mere børnevenligt sprog. Herefter havde børnene mulighed for at spørge ind til, hvad det indebar for dem.

Undersøgelserne strakte sig over tre uger. I de første to uger observerede jeg børnene løbende cirka fire timer om dagen, og i den sidste uge interviewede jeg i alt ti børn. Fem piger og fem drenge. At interviewene strakte sig over en hel uge bundede i, at børnene var på legepladsen fra 12.30-14.00 og jeg i dette tidsrum kunne bruge stuen som interviewrum. Hvis ikke børnene var ude, var der intet sted i huset, hvor jeg kunne interviewe børnene uden de kunne enten ses eller høres af enten andre børn eller voksne.

4.3 Min position i felten

Min deltagelse i børnehaven foregik på måder, hvor jeg forsøgte ikke at positionere mig i allerede kendte kategorier blandt børnene, så som 'voksen', 'mor', 'støttepædagog' eller lignende. Derimod søgte jeg at placere mig så tæt på børnene som muligt, uden dog at være en af 'dem', men ved at præcisere mine ikke-heder. Min gøren ikke-mor, ikke-pædagog, ikke-støttepædagog.

Det var væsentligt, at børnene vidste, at jeg ikke var en af *de slags* eller *en af dem*, men en helt ny slags. Jeg præsenterede mig derfor for børnene på stuen som gæst. Gæst fordi det henviser til en på forhånd afmålt periode og tydeliggør, at der var et slutpunkt for min tilstedeværelse. Derudover valgte jeg at redegøre for min deltagelse og acceptere, at jeg ikke kunne deltage som en flue på væggen, men derimod måtte deltage som synlig deltager. En deltager, der måtte erkende at gøre forskel ved min tilstedeværelse.

For at eksplicitere mine ønsker om at afvise genkendelige kategorier, valgte jeg særlige måder at handle på eller ikke at handle på. For at lægge afstand til positionen voksen, valgte jeg ikke at

⁸ Se brevet til forældrene i bilag 1

irettesætte børnene, ikke at bryde ind i konflikter, ikke at afbryde slagsmål, ikke at holde pauser med de voksne, eller at deltage i diskussioner om dagens program etc. Dog kunne det have vist sig nødvendigt at gribe ind og bruge min autoritet som voksen, såfremt det jeg så eller hørte kunne skade et andet barn – dette fik jeg dog ikke brug for. Men jeg var heller ikke barn. Jeg deltog ikke i aktiviteter og lege, jeg tisede ikke på de små toiletter inden vi gik på legepladsen, og jeg blev ikke hentet af min mor og far når dagen var omme.

At positionere mig udenfor, for børnene genkendelige kategorier, skabte i starten en del uforståenheder. Hvem var jeg egentlig? En af pigerne kaldte mig Julie i alle tre uger og pædagogerne fortalte mig, at de tidligere havde haft en studerende ude og observere ved navn Julie. Det tydede på et forsøg på, at gøre mig genkendelig og positionere mig som en *særlig slags*. En slags som Julie.

Når andre børn i huset spurgte, hvem jeg var, svarede børnene ”*det er Kit*” og de andre børn kiggede ofte forbløffet på mig og spurgte derefter om jeg var mor, vikar, ny pædagog eller andre genkendelige kategorier. Mit forsøg på at positionere mig som gæst og ekspliciterer denne position gennem sproget, lod ikke til at gøre min position mindre uklar eller abstrakt for de udenforstående - Dem jeg ikke observerede og interviewede.

Det var vigtigt for mig ikke at blive positioneret som voksen, eller som pædagog. Vigtigt fordi jeg ønskede at iagttage sociale relationer samt brud på regler og rutiner, og ligeledes vigtigt fordi jeg ønskede at få adgang til børnene ”hemmelige rum” og dermed adgang til børnenes egne sociale regler og rutiner.

Hvis jeg blev positioneret som voksen - som pædagog, ville der være store chancer for, at netop disse interessepunkter ikke ville udspille sig i mit nærvær, hverken som observatør eller interviewer, for havde jeg positioneret mig indenfor sådanne kategorier, ville risikoen for irettesættelser eller skæld ud være at forvente.

Det lykkedes mig at positionere mig udenfor kategorien pædagog. Når børnene var i konflikt eller slagsmål og hævdede, at de ville hente en voksen, spadserede de forbi mig, velvidende at jeg sad der. Det var ikke sådan en voksen som mig, de havde brug for. De havde brug for en voksen der irettesatte og forhandlede for, med og imod børnene. At jeg havde undgået positionen som pædagog viste sig også ved, at jeg blev irettesat af børnene, når jeg brød gældende regler, så som da jeg trådte hen over en snor og bevægede mig hen over et bart stykke jord med nysået græs. Frederik kaldte mig til sig og forklarede mig, at jeg ikke måtte betræde netop det stykke jord, fordi der var sået

græs, og at hvis jeg gjorde det, ville jeg få skæld ud. Ikke af ham vel at mærke, men af pædagogerne.

Alligevel blev jeg hvervet af positioner der i første omgang ikke var synlige for mig, men som viste sig for mig sporadisk. Eksempelvis blev jeg en dag pludselig hellested i en fange-leg, og en anden dag hørte jeg en pige afvise en anden pige fra en leg med argumentet, at *”det er Kit der bestemmer i legen, og hun har bestemt, at du ikke må være med”*.

I min observationsperiode var det vigtigt for mig hele tiden at holde mig i bevægelse, og ikke i for lange perioder observere de samme børn. Som Jette Kofoed skriver; *”Jeg måtte ikke falde for fristelsen til at blive omsluttet og inkluderet i fællesskaber, fordi denne inklusion tydeligvis ekskluderede mig fra andre fællesskaber”* (2003:380)

Det var ikke *tydeligvis* i min observationsperiode, som det var for Kofoed i hendes. Men muligheden var der, og netop derfor var bevægelsen vigtig.

I min tid i børnehaven oplevede jeg, at forblive min egen slags – en særlig slags, og måske gav det mig mulighed for at se og høre noget, jeg ellers ikke ville have set og hørt. Alligevel gjorde min deltagelse ’noget’ ved feltet. Og netop dette ’noget’ er vigtigt at holde sig for øje, når man laver kvalitativ forskning. Jeg var nødt til at acceptere, at min deltagelse fik betydning for, hvad der skete og kunne ske, og at jeg fik betydning for de positioneringsmuligheder, der blev stillet til rådighed for både for mig selv og resten af feltets deltagere – at acceptere at jeg ikke kunne komme udenom at være deltager i konteksten ved min blotte tilstedeværelse.

Det mine øjne og ører så og hørte, var dermed det der skete, mens jeg var til stede. Jeg kan derfor ikke være sikker på eller regne med, at tingene ville have udspillet sig på samme vis, hvis jeg ikke havde været der. Men jeg kan håbe på, at jeg ved at have reflekteret over min deltagelse og dens betydninger har været medskabende til en positioneringsmulighed, hvor det blev muligt for mig at få øje på nogle af de episoder, betydninger og forståelser jeg ønskede at fange.

4.4 Metoder i felten

Specialet er baseret på kvalitative forskningsmetoder og data, og at arbejde kvalitativt er ikke forbeholdt én disciplin, men praktiseres i mange forskellige fag.

Begrundelsen for, at jeg har valgt at basere specialet på kvalitative metoder, er, at jeg ønsker at rette blikket og øret mod børnenes forståelser af sig selv og hinanden og deres indbyrdes relationer. Det er ikke relationer hvor som helst, jeg er interesseret i, men derimod relationer mellem børn i børnehaven – et sted hvor børn i 3-6 års alderen bruger det meste af deres tid (Ellegaard, 2004).

I gennem observationer og interviews var det min ambition at indsamle mættede data, så jeg gennem disse kunne udvikle tykke beskrivelser af børnenes forståelser og oplevelser af deres liv. Beskrivelser jeg ikke ville have kunnet få adgang til på samme vis ved at benytte kvantitative metoder.

I undersøgelsen valgte jeg metoder som observationer og interviews, samt optagelse og transskribering af et børnemøde⁹, og på den vis tog jeg afsæt i det Løkken og Søbstad (1995) kalder metodetriangulering.

Ved både at interviewe og observere blev det muligt for mig at give et mere sammensat og dækkende billede af, hvorvidt og hvordan mobning blev konstitueret i en dansk børnehave blandt femårige børn ud fra.

Igennem observationerne blev det muligt at undersøge børnene i deres "natural settings" og rette fokus mod børnenes handlinger, relationer og kommunikation med hinanden etc., og ved også at vælge interview som metode, blev det muligt at udfordre mine egne (for)forståelser i observationerne, og give et mere nuanceret billede af børnenes egne oplevelser af levet liv. Det betød ikke, at der ikke også kunne skabes forforståelser i forlængelse af interviewene. Men ved at trække på både observationer og interviews, håbede jeg på bedre at kunne få øje på de steder i analyserne, hvor mine egne forståelser blev for selvfølgelige og måtte udfordres.

I deres undersøgelser fandt Fine og Sandstrom (1988) en tilbøjelighed til, at børnene, sideløbende med kontakten til de voksne, etablerede et såkaldt "hemmeligt børnerum" med egne sociale regler. Disse eventuelle "hemmelige børnerum" fandt jeg interessante at undersøge nærmere, fordi de måske kunne 'sige' noget om, hvorfor og hvem der blev udelukkes/t fra børnefællesskaberne, og gennem observationer og interviews håbede jeg på, at der ville åbne sig muligheder for en sådan undersøgelse.

4.5 Observationerne

Mine observationer blev lavet ud fra min deltagelse som perifert medlem, som betød at jeg; *"seek an insider's perspective on the people, activities and structure of the social world, and feel that the best way to acquire this is through direct, first-hand experience. They [observatøerne] interact closely, significantly, and frequently enough to acquire recognition by members and insiders. They do not, however, interact in the role of central members, refraining from*

⁹ Børnemødet blev afholdt med halvdelen af børnene på stuen. Der blev taget udgangspunkt i et billede, hvorudfra der blev talt om mobning og børnenes egne erfaringer med dette. Jeg optog børnemødet på diktafon og transskriberede det fuldt ud efterfølgende.

participating in activities that stand at the core of group membership and identification. As a result they generally do not assume functional roles within the group” (Adler & Adler 1987:36).

Ved at vælge observation som metode, blev det muligt for mig at få et indblik i den børnekultur, der var på spil i institutionen blandt børnene, og det betød, at jeg fik adgang til børnenes levede liv i praksis og deres direkte handlinger, forhandlinger, bevægelser etc.

I observationerne fokuserede jeg på børnene og på:

Hvem er sammen med hvem? Er de sammen bestemte steder og på bestemte måder? Hvilke regler og forventninger sættes der i børnehaven både blandt børn/voksne og børn/børn? Og hvorvidt og hvordan handler børnene med og imod disse?

Reglerne og forventningerne kom særligt til syne gennem irettesættelser og reaktioner fra andre børn og voksne, og det var med til at skærpe min opmærksomhed på, hvilke forventninger og regler der var på spil (Kofoed, 2003).

Pædagogernes ”*irettesættelser er et teknisk greb til systematisk at indfange de lidt vanskeligere størrelser ’regler’ og ’rutiner’. Irettesættelser er ikke i sig selv interessante. Ideen er at indfange, hvilke regler der brydes, hvordan de brydes og hvordan andre [børn] reagerer på bruddet.* (Kofoed, 2003 s. 356)

Mine opmærksomheder fulgte ikke bestemte børn i perioden, men derimod de relationer og reaktioner, der var på spil *mellem* både børn/børn og børn/voksne.

At jeg valgte at fokusere på de processer, der var mellem mennesker, betød at jeg ikke altid fulgte særlige børn i længere perioder ad gangen. Det gjorde, at jeg som oftest ikke nåede at få hele hændelser med. Derudover måtte jeg erkende, at mange hændelser ofte byggede på tidligere hændelser og måske episoder, der var sket flere dage forinden. Når jeg skriver dette også for at minde læseren om, at levet liv er flydende og bevægeligt. Jeg kunne ikke være sikker på, om jeg fik begyndelser eller slutninger med i de hændelser jeg så, og jeg vil hævde, at der hverken er sådanne begyndelser eller slutninger i levet liv – disse er derimod nogle der sættes af mig, når mit blik og ører rettes nye veje.

Inden min observationsperiode startede, fik børnene at vide, at de på et hvert tidspunkt havde ret til at bede mig om at forlade et rum, en plads og lignende, hvis de ikke ønskede min tilstedeværelse. Dette gav børnene mulighed for at gøre indsigelser mod at deltage ,og var endnu et forsøg på at være tro mod børneperspektivet. Under min observationsperiode var der ingen børn, der benyttede sig af den mulighed. Men jeg holdt mig også for øje, hvorvidt børnene på nogle måder kropsligt forsøgte at fravælge min tilstedeværelse. I en enkelt episode havde jeg placeret mig udenfor en åben

dør med glasparti til et musikrum. En af pigerne, der legede i rummet, lukkede konsekvent døren, hver gang de andre børn bevægede sig enten ud eller ind i rummet uden at lukke den efter sig, og hver gang kiggede hun på mig og smilte. Dette valgte jeg at tolke som et ønske om, at min tilstedeværelse burde ophøre. Jeg forlod derfor stedet og lod børnene lege i fred.

Sidst men ikke mindst fortalte jeg børnene, at det jeg så og hørte ikke ville blive fortalt videre til hverken forældre, pædagoger eller kammerater med mindre jeg betragtede det som meget alvorligt¹⁰. Jeg fortalte barnet, at hvis jeg fandt noget meget alvorligt ville jeg først fortælle det til barnet selv, og derefter måtte vi så sammen forsøge at finde frem til, hvad der skulle gøres.

Når børnene kom og spurgte mig, hvad jeg havde skrevet i min bog, fortalte jeg dem, at det havde jeg lovet ikke at fortælle, men de kunne få at vide, hvad der stod om dem selv. Dette var af stor betydning. En af pigerne kom efter et par dage hen til mig og spurgte, om det virkelig var rigtigt, at jeg ikke fortalte det, jeg så og hørte videre. Dette bekræftede jeg, hvorefter hun betroede mig, at hun derhjemme låste døren til badeværelset, selv om hun ikke måtte. Herefter sagde hun: *men du siger det ikke til nogen, vel?* Hvilket jeg lovede.

4.6 Interviewene

Efter mine ti dages observation udvalgte jeg cirka halvdelen af børnene på stuen ud til interviews. Fem drenge og fem piger. Jeg valgte ikke alle børn til interviews, da fem børn enten ikke havde afleveret sedlen, eller ikke havde fået lov til at deltage af deres forældre. De børn jeg valgte, blev valgt ud fra, hvilke børn jeg ikke havde set eller hørt så meget til i min observationsperiode, samt hvilke børn jeg mente kunne uddybe nogle af de hændelser, der havde vist sig interessante i observationsperioden. Jeg forsøgte at retfærdiggøre overfor børnene, hvorfor nogle børn ikke var udvalgt til interviews ved at præcisere, at alle børn var interessante i mine undersøgelser, men at jeg gennem mine observationer særligt havde haft fokus på nogle børn, og nu i interviewene ville rette fokus mod nogle andre. Jeg valgte disse udsagn i et forsøg på, at mindske oplevelsen af at være holdt udenfor, og for ikke at udstille de børn, der enten ikke havde fået afleveret eller havde fået lov til at deltage i interviewene.

Interviewene havde til formål at få børnenes egne subjektive oplevelser og erfaringer fra egne levede liv, at få tydeliggjort disse, og få tydeliggjort og sat ord på noget af det, jeg ikke kunne se

¹⁰ Selve ordet alvorligt, blev præciseret med, at hvis der fremkom fortællinger barnet og jeg ikke selv kunne handle på, og som kunne være til skade for barnet, var vi i samarbejde nødt til at finde andre der kunne hjælpe os med at løse problemet.

eller høre i observationerne. Dette 'noget' var eksempelvis børnenes egne mobbeoplevelser og deres betydningstilskrivelser af disse.

Jeg brugte ikke en egentlig interviewguide, men jeg havde fire fokuspunkter jeg ønskede at tage udgangspunkt i. Disse var:

- Hvad er vigtigt for et godt børnehaveliv?
- Hvad forstår barnet ved mobning (drilleri for alvor)?
- Har barnet oplevet mobning og i så fald hvordan?
- Hvilken betydning oplever barnet det kan have for hans/hendes tilblivelsesmuligheder?

Fokuspunkterne blev ofte berørt gennem spørgsmål som:

Hvad er det bedste og værste ved at gå i børnehave? Er der nogen du bedst kan lide at lege med? Er der nogen du ikke kan lide at lege med? Har du prøvet at blive drillet for alvor? Kender du nogen som har prøvet at blive drillet for alvor? Har du selv været med til at drille for alvor? Etc. Spørgsmålene byggede på de forskningsspørgsmål jeg havde sat for specialet og som udgjorde rammen for interviewet. At jeg ikke havde valgt en mere fyldestgørende interviewguide gik på, at jeg ønskede at skabe et åbent interview med plads til barnets egne fortællinger og refleksioner over egne konkrete liv. Jeg ønskede at komme tættere på en forståelse af "the kids' point of view", og ifølge Thorne kræver det en stor grad af åbenhed i interviewene (Thorne, 1993).

Inden jeg lavede interviewene måtte jeg erkende, at børnenes svar var under indflydelse af den diskursive kontekst vi sammen producerede og reproducerede i interviewene. Jeg måtte forsøge ikke at styre for meget og lade mine spørgsmål farve af mine egne forforståelser og formodninger. Jeg valgte derfor at lade mig inspirere af Kvale (2008) og forsøgte at gå så naivt til feltet som muligt. Jeg stillede beskrivende spørgsmål, forsøgte at få uddybet særlige oplevelser, hændelser og forståelser og spurgte flere gange om det samme på nye måder. Alligevel oplevede jeg i flere interviews, at måtte tage en mere styrende rolle end jeg ønskede. Grunden til det var, at børnene ofte svarede med korte svar, så som ja, nej, det ved jeg ikke etc., og det viste sig at være nødvendigt at styre og spørge mere for ikke at miste deres interesse.

Interviewene lå sidst i perioden, fordi jeg på den måde kunne inddrage observationerne, men også fordi jeg håbede på, at jeg ville virke mindre fremmed for børnene. På det tidspunkt havde jeg nemlig været deltager i deres kontekst i ti dage.

Børnene jeg havde valgt, blev spurgt om de ønskede at blive interviewet, og havde på et hvert tidspunkt ret til at sige nej. Ingen af børnene benyttede sig af denne mulighed, men flere gav udtryk for, at lige nu ikke passede så godt, men at vi kunne tale sammen senere, og her fulgte jeg børnenes ønsker. I selve interviewene holdt jeg mig for øje, hvordan børnene reagerede under selve interviewene, da børnenes accept af deltagelse i interviewene ikke alene kunne afklares på forhånd, men måtte forhandles løbende (Kampmann, 1998). Jeg holdt derfor øje med både børnenes verbale og nonverbale udtryk, for på den måde at være opmærksom på, om børnene ikke længere ønskede at deltage, og dermed kunne se ud til at ønske en afbrydelse af interviewet (Alderson, 1995). Jeg afsluttede ét interview før det reelt var fuldført, da barnet gav udtryk for ønsket om at skifte aktivitet, og dermed gå på legepladsen sammen med de andre børn. Dette kom til udtryk ved, at barnet bevægede sig uroligt rundt og nævnte navne på dem hun gerne ville lege med, når vi var færdige.

Selve interviewene fandt sted på stuen i deres tegne/maleværksted, mens de andre børn var på legepladsen. På den måde var der ro på stuen, og børnene kunne fortælle frit, hvad de ønskede at fortælle. Jeg valgte tegne/maleværkstedet, fordi jeg i min observationsperiode havde set, at det var et rum, hvor både drengene og pigerne brugte megen af deres tid. Under interviewet sad vi ved et lavt børnebord på små børnestole, og på bordet havde jeg stillet tuscher, papir, sakse og klisterbånd frem. Hvert interview blev indledt med en tydeliggørelse af, hvad det var der skulle ske, samt hvad interviewet skulle handle om, og det enkelte barn blev gjort opmærksom på, at det vi talte om ikke ville blive fortalt videre til hverken forældre, kammerater eller voksne i børnehaven. Dog fortalte jeg dem også, som tidligere nævnt, at såfremt de fortalte mig noget meget alvorligt ville vi være nødsaget til i fællesskab at finde en voksen der kunne hjælpe os videre. Derudover blev børnene gjort opmærksomme på diktafonen, og blev fortalt, at de var velkomne til at tegne etc., mens vi talte sammen. Dette benyttede alle børnene sig af. Og sidst, men ikke mindst, fik børnene at vide, at de gerne måtte sige "*det ved jeg ikke*" og/eller "*det vil jeg ikke svare*" på eller "*hvad mener du?*" Dette benyttede flere af børnene sig af.

At vælge et rum børnene kendte og var fortrolige med, samt give børnene mulighed for at tegne etc, var for at skabe tryghed i en eventuel utryk situation. At kunne benytte et rum de kendte og til og med bruge rummet til det, det 'normalt' var beregnet til, lod til at gøre børnene trygge, og alle svarede efter interviewene, at det havde været hyggeligt og sjovt at tale med mig. Børnene kunne ligeledes bevæge sig frit rundt i rummet under interviewet. En dreng afprøvede under interviewet et nylavet papir-fly, en pige gik på bordet, og andre igen rejste sig og hentede redskaber de manglede

til deres tegninger og lignende så som garn, skabeloner etc. Det så ud til at være væsentligt for mange af børnene at kunne bevæge sig frit. Når jeg kom ind på spørgsmål, der krævede uddybende svar, rejste børnene sig ofte og gik rundt i rummet, mens de talte.

4.7 Transskription af interviews og renskrivning af observationer

Alle navne er anonymiseret i både interviewudskrifterne og renskrivningen af observationerne.

At jeg vælger denne fremgangsmåde beror på, at jeg har lovet både Børnehuset, de voksne og børnene fuld anonymitet i specialet. Men det beror også på et ønske om, at sløre børnenes og de voksnes navne så meget, at det bliver svært, selv for dem der kender børnene og de voksne, at genkende, hvem de hver især måtte være i analyserne.

Jeg transskriberede selv interviewene fuldt og helt, hvilket i analyserne gav gode muligheder for, at veksle mellem dele og helhed i de enkelte interviews, samt skabe bevægelser mellem interviewene og observationsnotaterne (Palludan, 2004). Det var ligeledes gavnligt, da jeg havde valgt at undersøge børnenes subjektive forståelser, oplevelser og forklaringer af egne levede liv, og dermed ikke på forhånd havde valgt sekvenser fra til analysen.

I analyserne ønsker jeg at forsøge at forstå og forklare, hvad børnene lægger vægt på og finder relevant at fortælle mig i interviewene, og det betød, at jeg i analysebevægelserne, jævnligt vendte tilbage til lydfilerne for at høre børnenes tonefald og lignende. Det gjorde jeg for at minimere faldgruberne, så som skabelsen af særlige forståelser af, hvad børnene ønskede at udtrykke.

I transskriptionen har jeg valgt jeg at tydeliggøre korte pauser med ... lange pauser med og afbrudte sætninger med .. Afbrudte sætninger var eksempelvis der, hvor barnet startede med at fortælle, men brød sin egen talestrøm og fortsatte i en ny retning, eller der hvor barnet forsøgte at skabe en anderledes sammenhængende sætning. Ligeledes kunne det være ved turtagningsskift, hvor enten jeg som interviewer eller barnet ikke lod til at være helt færdige med at tale.

Når børnene nævnte andre børns navne blev de skrevet med små bogstaver så som Anja, Sisse og Cilje, hvorimod de voksnes navne blev skrevet med store bogstaver så som KARINA, LINA og VIOLA – Dette er også gennemgående i analyserne. Og sidst, men ikke mindst, valgte jeg at bryde med retstavningsprincippet og skrive ord ud som hmm, mm, øhhh etc.

Observationerne blev først og fremmest noteret i et lille hæfte, hvor jeg først noterede dato, tid, sted og deltagere. Derudover havde jeg opdelt notatpapiret i to kolonner.

I den ene kolonne noterede jeg, hvad siger de? og i den anden, hvad gør de?

Hvad siger de?	Hvad gør de?
----------------	--------------

Begrundelsen for at opdele observationerne i sådanne kolonner, var et forsøg på at minde mig selv om vigtigheden i, både at se på det sproglige og sagte, men også på det nonverbale, kropslige og usagte. Det fik betydning i mit analysearbejde, da jeg på den måde også kunne få øje på eksempelvis nonverbal og kropslig udelukkelse fra børnefællesskaber.

Renskrivningen af observationerne er ikke gjort i sådanne kolonner, og uddrag herfra er heller ikke præsenteret i specialet på denne måde. Dette er valgt fra, da det var ment som en reminder til mig selv i analysearbejdet, og til og med ville blive noget forvirrende i selve specialet, hvis det blev præsenteret i sådanne kolonner.

4.8 Specialets analysestrategi(er)

Mit metateoretiske ståsted, hvor jeg ser på det dialektiske forhold mellem individ og samfund, på barnets tilblivelsesmuligheder som rettet mod samfundsmæssig genkendelighed og passendehed og på selverne som kulturelt formidlede, har haft betydning for mine analysestrategier.

I analyserne ønsker jeg at sætte børnenes forståelser og oplevelser af levede liv i centrum, og være solidarisk med disse, men i analyserne vil jeg gøre mere end bare reproducere disse (for)forståelser og oplevelser - analyserne er mine egne. Det er mig, der har udvalgt særlige sekvenser og særlige fokuspunkter i analyserne, og det er mit ansvar, at holde mig til det foresatte metateoretiske perspektiv og det empiriske materiale. Den position kan kun 'forskeren' indtage.

Med analyserne ønsker jeg at destabilisere og forstyrre de selvfølgeligheder og mobbediskurser, der trækkes på i børnehaven og i den danske kultur i almindelighed, men jeg ønsker også at undersøge fænomenet mobning i en kontekst, som jeg mener vi måske, grundet nogle af disse diskursive mobbeforståelser, har overset – nemlig børnehaven.

4.8.1 Det midlertidige punktum

Når jeg har valgt at benytte mig af kvalitative metoder og særlig teori, må det også være på sin plads at forholde mig kritisk til mit valg.

Jeg må være opmærksom på, at mine observationer og interviews er øjebliksbilleder. Børnenes liv er rodede og komplekse. De skaber hele tiden nye relationer og forståelser af sig selv og hinanden. Jeg kan ikke være sikker på at børnene ville fortælle mig det samme, hvis jeg kom for at interviewe dem igen, eller at jeg ville få øje på det samme i observationerne. Jeg må derimod sætte

et midlertidigt punktum (Hall, 1987). Ifølge Hall må vi sætte et midlertidigt punktum for overhovedet at kunne sige noget om noget, og med det in mente, beskriver analyserne det jeg som 'forsker' kan få øje på lige netop nu, ud fra det empiriske materiale. Jeg ved, at jeg kunne have grebet specialet an med andre teoretiske perspektiver og andre metoder, og at mine analytiske pointer dermed havde set anderledes ud.

"Det midlertidige punktum indebærer, at man i sin vidensproduktion forpligter sig på nogle kriterier for, hvordan viden produceres, og hvordan den kan bedømmes. (Winther Jørgensen, 2002:304)

Når jeg dermed har valgt at trække på perspektiver og begreber indenfor poststrukturalismen og socialkonstruktionismen, må jeg gøre mig bekendt med, hvad der inden for disse teoretiske retninger kan betegnes som 'god nok viden'. Som jeg tidligere har været inde på, søger jeg ikke efter objektiv viden, der kan generaliseres og almengøres. Jeg arbejder ud fra de kriterier kvalitativ forskning og teorierne sætter for mit arbejde, og det er den forståelse jeg står til ansvar for med min undersøgelse af specialets problemstilling.

Den viden jeg producerer, er én ud af mange mulige, og jeg kan ikke fralægge mig at sige noget om 'verden' eller at repræsentere den (ibid). Mine analyser, og specialet i det hele taget, er nyskabelser, der ikke bare beskriver verden, men også gør noget ved den. Jeg har gjort 'noget' ved børnehaven og har haft betydning gennem min deltagelse og tilstedeværelse blandt de børn og voksne, der lægger stemmer og kroppe til det empiriske materiale, og jeg får også en betydning for de mennesker, der læser mit speciale - hvad enten de er enige med mig eller ej. Den konstruktion af viden jeg producerer med mit speciale, samt mine analytiske pointer, er én konstruktion der kan diskuteres, og jeg håber på, at den kan være med til at invitere læseren med ind i en ny diskussion af et velkendt fænomen, samt forhåbentlig kan være med til at skabe nye diskussioner og "virkelighedsperspektiver".

4.8.2 Vejene ind i analysen

Analysen begyndte allerede, da jeg i starten af specialeprocessen satte det første og grundlæggende analytiske spørgsmål, som specialet er bygget op omkring. Det spørgsmål lød:

- **Hvorvidt og hvordan konstitueres mobning i en dansk børnehave blandt femårige børn?**

Det var dermed det spørgsmål, der satte de første spæde analysebevægelser i gang, og det var det spørgsmål, der lagde grunden for resten af analysemodellens tilblivelse.

Gennem flere frem- og tilbagebevægelser mellem det empiriske materiale og teorierne, blev der i forlængelse heraf udformet nogle underspørgsmål.

De spørgsmål lød:

- Hvilke diskurser trækker børnene på i deres mulige meningskonstruktioner af fænomenet mobning?
- Hvorvidt, hvordan og hvornår oplever børnene, at mobning viser sig og ser ud til at blive til?
- Hvorvidt og hvordan mobbes der blandt børnehavebørnene, og hvad mobbes der med?
- Hvilke eventuelle konsekvenser oplever børnene at mobning kan have for deres tilblivelsesmuligheder?

Spørgsmålene kan dermed ses som hjælpespørgsmål (Søndergaard, 1996), til det overordnede analytiske spørgsmål, og de frem- og tilbagebevægelser de blev til igennem, var utallige gennemlæsninger af det empiriske materiale, inddragelse af teoretiske begreber, nye undren, nye spørgsmål og om-igen-bevægelser.

Analysearbejdet har været langt mere omfattende og rodet end det fremgår af de analysedele, der er præsenteret i specialet. Jeg har haft næsten 150 siders analyse, og kun ca. 50 af dem er repræsenteret. Det betyder ikke, at de andre 100 sider har været forgæves. De har i høj grad hjulpet mig til at finde de pointer læseren præsenteres for, og har været medvirkende til, at jeg kunne få øje på de selvfølgeligheder og forforståelser jeg ønskede at udfordre.

I analyserne er det min ambition at svare¹¹ på det overordnede analytiske spørgsmål, og svarene bygges op gennem de hjælpespørgsmål, der står ovenfor. Men igennem analyserne stilles der flere spørgsmål. Spørgsmål der hjælper med at lede analyserne videre, lede dem nye veje, eller forstyrre og destabilisere dem. I mit arbejde med analyserne, måtte jeg sideløbende læse teori og lede efter flere begreber, der kunne lede analyserne på vej. De steder hvor jeg trækker teoretiske begreber ind, der ikke er gjort rede for i afsnittet *Det teoretiske landskab*, er der kort redegjort for dem, og deres potentialer vises gennem de videre analysebevægelser.

Selve analysen er ikke bygget op gennem først at svare på et af hjælpespørgsmålene, derefter det andet etc., for til sidst at svare på det grundlæggende analysespørgsmål. Den er bygget op som et forsøg på en sammenhængende fortælling, der går gennem flere forskellige centrale subjekter, og alle de analytiske spørgsmål bliver berørt flere forskellige steder og på flere forskellige måder. At analyserne nogle steder går gennem centrale subjekter betyder ikke, at de andre børn ikke var interessante. I analyserne er alle børn lige vigtige, da de har betydning for hinandens tilblivelser, positioneringsmuligheder og handlemuligheder. Børnehaveteksten må ses og forstås som et hele. Da de voksne i børnehaven også er en del af konteksten, vil de også nogle steder blive

¹¹ Her vil jeg gerne pointere, at ambitionen ikke nødvendigvis er at svare entydigt på spørgsmålene. Der kan være flere svar, og svarene kan både med modsætningsfyldte og støttende.

inddraget i analyserne. De inddrages der, hvor de har bevæget sig ind i mine observationer, der hvor børnene selv har talt dem frem som betydningsfulde, og det hvor deres handlinger har vakt mine undren.

I de næste kapitler ledes læseren dermed igennem analysen. Først gennem børnenes mobbeforståelser og forståelser og oplevelser af det gode børnehaveliv, og derefter gennem mere komplekse og rodede fortællinger af levet liv.

Mobbeforståelser i børnehøjde

Dette kapitel bliver det første skridt på vejen ind i analysen, og i dette kapitel inviteres læseren med ind i børnenes fortællinger om mobning. Tidligere i specialet beskrev jeg de dominerende forståelser af mobning, jeg har valgt at trække på i dette speciale, men for at være tro mod børnenes fortællinger og oplevelser samt fastholde et børneperspektiv, må det være på sin plads at undersøge, hvordan børnene forstår fænomenet mobning, og hvornår de oplever det viser sig.

Som jeg tidligere var inde på, havde fænomenet mobning i Børnehuset Myretuen skiftet sproglig form til drilleri for alvor. I min observationsperiode kunne jeg høre, at det ofte var ordene drilleri for alvor, der blev refereret til på eksempelvis børnemøder og lignende, når negative handlinger skulle betydningssættes. Det var sjældent, der blev refereret til ordet mobning. I interviewene spurgte jeg alligevel nogle af børnene, om de vidste, hvad mobning var. Nogle af dem svarede, at de ikke vidste det, men der var også nogen, der mente at vide det.

I: ved du hvad mobning er?

Aksel: ja det er altså... det er, når man driller for alvor

Frederik: ja det ved jeg godt

I: hvad er det så?

Frederik: det er det samme som drilleri for alvor

Sara: nææh.. eller jo.. er det ikke når man driller for alvor?

I: det kan godt være..

Aksel og Frederik gav udtryk for, at mobning måtte være det samme som drilleri for alvor. Sara var lidt mere i tvivl og stillede spørgsmålet tilbage til mig, men alle tre børn gav udtryk for, at mobning og drilleri for alvor måtte eller kunne være fællesnævnerne for samme fænomen. Jeg valgte derfor, som tidligere nævnt, at sammentænke drilleri for alvor og mobning. Ikke kun ud fra Sara, Frederik og Aksels fortællinger, men også ud fra en større analysesammenhæng.

Der var dog ingen af børnene, der lod til at være i tvivl, når jeg spurgte til, hvad drilleri for alvor var.

Sofus: det er, når man bare gør andre kede af det og slår dem og siger de ikke må være med og alt det der..

Sara: det gør man når man driller sådan rigtigt så andre bliver kede af det

I: hvordan kan man gøre det?

Sara: ja.. det har vi faktisk snakket om til børnemøde.. det er hvis man holder nogen meget ude af sin leg eller hvis man siger mange grimme ting så andre bliver kede af det

Julia: hvis man siger grimme ord... eller holder andre ude.. eller slår og sådan noget

I: hvad kunne det være for nogen grimme ord?

Julia: øøh.. skrid... du er dum... og alt muligt

I: så hvis man siger sådan så driller man for alvor?

Julia: ja hvis andre bliver kede af det

Frederik: det er for eksempel hvis man slår meget..

Aksel: når man bare holdes udenfor en leg

I: når man holdes udenfor en leg?

Aksel: ja altså sådan så.. altså så man bliver ked af det af det...

I: så hvis man holdes udenfor og bliver ked af det så er det drilleri for alvor?

Aksel: ja... men man kan også drille for alvor når man taler meget grimt..

Drilleri for alvor var ifølge børnene, hvis man blev talt grimt til af andre, hvis man blev slået, og hvis man blev ignoreret, afvist og udelukket fra fællesskaber. Nærlæste jeg børnenes fortællinger igen, så det ud til, at det var selve udelukkelsen, der blev forstået som mobning, hvorimod slag, spark, grimme ord, ignorering etc., var *måder* man kunne blive udelukket på.

Ved en sammenligning af børnenes fortællinger og de dominerende mobbeforståelser, jeg gjorde rede for i afsnittet *Mobning før og nu*, viste der sig nogle fællesheder. Mobning kunne, som Rabøl Hansen også beskrev, være udelukkelse fra fællesskaber, ignorering og forfølgelse i form af grimme ord, slag og spark (Rabøl Hansen, 2005).

Alligevel lod børnenes fortællinger og oplevelser til at vise et lidt mere komplekst billede af mobning. Ifølge Sofus, Sara, Julia og Aksel så ked-af-det-hed ud til at være en vigtig præmis i forståelsen af mobning. De børn, der blev udelukket ved, ignorering, grimme ord, slag og spark,

måtte blive kede af det, før handlingerne så ud til at kunne tippe over i mobning. For at få en forståelse af, hvad denne ked-af-det- hed indebar og hvornår den viste sig, måtte jeg et dybere skridt ned i mit empiriske materiale.

I: har du prøvet at nogle af dine bedste venner sagde du ikke måtte være med?

A: ja..

I: hvordan var det?

A: det er værre end hvis det ikke er mine bedste venner der sagde det

I: okay..

A: Emma har sagt det til mig

I: hun har sagt til dig at du ikke måtte være med?

A: ja

I: og hun er en af dine bedste venner?

A: ja

I: hvordan var det så?

A: det var bare så... jeg blev bare så ked af det indeni...

Anita fortalte, at det for hende var værre at blive udelukket fra fællesskaber som hendes bedste venner deltog i, end fra fællesskaber med andre børn.

Også Rasmus fortalte om forskellen i udelukkelse fra fællesskaber, hvor bedste venner deltog og hvor de ikke deltog.

I: [...] har du prøvet at der var nogen der sagde til dig i en leg at du ikke måtte være med?

R: næh eller jo det har jeg

I: hvordan var det?

R: det var bare lige meget

I: hvorfor var det lige meget?

R: fordi det var ikke mine bedste venner

I: okay.. så når det ikke er dine bedste venner der siger det er det lige meget?

R: ja så bliver jeg slet ikke ked af det eller noget

Rasmus fortalte, hvordan han skelnede mellem to muligheder. Hvis hans bedste venner siger han ikke må være med bliver han ked af det, hvorimod, hvis han udelukkes af andre fra, for ham ikke nær så betydningsfulde fællesskaber, bliver han *ikke ked af det eller noget*.

Gennem Rasmus og Anitas fortællinger lod det til, at der måtte ked-af-det- hed til, før udelukkelse kunne blive forstået, genkendt og anerkendt som mobning. Rasmus og Anja var

ikke de eneste børn, der så ud til at skelne mellem forskellige former for udelukkelse. Også Sara fulgte denne forståelse, om end på lidt mere nuanceret vis:

I: hvordan kan det [at du ikke bliver ked af det hver gang du udelukkes] være tror du?

S: nogle gange er det nok fordi jeg måske alligevel ikke rigtigt gider lege med dem... mm.. og nogen gange er det fordi de siger det på en pæn måde

I: mm (ja) hvad er en god måde?

S: øhm at man sagde hvis nu man sagde det på en ond måde du må ikke være med! så kunne man sige bagefter fordi man sagde det på en ond måde så kunne man sige jeg gider altså ikke at lege med dig nu, men jeg vil gerne lege med dig når vi kommer ind

I: så hvis de andre siger de gerne vil lege på et andet tidspunkt?

S: ja så bliver jeg ikke lige så ked af det

Ifølge Sara var der forskel på, hvornår hun blev ked af at blive udelukket. Ked-af-det-heden så ud til at melde sig, når hun oplevede at blive udelukket fra et fællesskab hun gerne vil være en del af, og lader vi blikket gå tilbage på Rasmus og Anitas fortællinger, så deres fortællinger om bedste venners udelukkelse ud til at kunne pege i samme retning.

I Rasmus og Anitas fortællinger skal bedste venner måske ikke kun forstås som 'de venner jeg altid leger med og som altid leger med mig', men også som, hvilke venner jeg gerne *vil* lege med, og som *jeg* synes er mine gode venner, selv om de måske ikke forstår og betydningssætter relationen på helt samme måde. Forstår vi deres fortællinger om bedste venner på den måde, kunne det se ud til, at der hvor ked-af-det-heden melder sig og handlingerne kan genkendes som mobning, er der, hvor man udelukkes fra et fællesskab man virkelig ønsker at være en del af.

Vender vi tilbage til Saras fortælling, fortalte hun også om gode og dårlige måder at blive udelukket på. De gode måder var, hvis de andre sagde, at de ville lege senere og de dårlige måder var, hvis de 'bare' sagde *du må ikke være med*. Julia fortalte om gode og dårlige udelukkelse på samme måde, og på de to børnemøder jeg observerede var det, også her, et veldiskuteret emne med ofte samme udfald – der var gode og dårlige måder at blive udelukket på. Når udelukkelse blev genkendt som en god måde, var der ifølge børnene ikke tale om mobning, men nærmere en nødvendig afgrænsning og tydeliggørelse af legens muligheder, og det så ud til at udelukkelsen "*vi kan lege senere*" var god, fordi den måske mere var en midlertidig afvisning frem for en decideret udelukkelse. Ved at sige "*vi kan lege senere*" stod døren til fællesskabet stadig på klem, og mulighederne for at lege senere stod åbne for videre forhandling.

5.1 Rod og bevægelse

I børnenes fortællinger var det vigtigt at være en del af børnefællesskaber. Hvis man ikke var det, havde man, ifølge dem selv, et dårligt børnehaveliv. I børnehaven var der mange fællesskaber på spil, og jeg husker tydeligt min første observationsdag. Dagen var præget af stor uoverskuelighed. Der var barnekroppe der hele tiden bevægede sig ind og ud mellem hinanden – fællesskaber der blev etableret, formerede sig, formindskede sig, blev brudt op og nyetablerede sig. Uoverskueligheden forsvandt ikke undervejs i min observationsperiode. Hvor meget jeg til tider end kunne ønske det, blev det på intet tidspunkt muligt at forudsige, hvordan dagen ville spænde af, hvem der ville lege med hvem, eller hvem der ville blive udelukket eller inddraget i fællesskaber. Fællesskaberne så ud til at være bevægelige og foranderlige.

Når jeg ved, at det var vigtigt for børnene at være en del af gode børnefællesskaber, var det fordi jeg gennem interviewene fik et indblik i børnenes oplevelser af et godt børnehaveliv. Børnene fortalte mig om nødvendigheden i at være en del af fællesskaber, om bedste venner, om irriterende 'andre', og om, hvorfor og hvilke fællesskaber og aktiviteter, der var af betydning i deres forståelse af et godt børnehaveliv. Gennem deres fortællinger gav de mig et indblik i, at et godt børnehaveliv netop måtte være karakteriseret af rod og bevægelser på kryds og tværs – og ja, af levet liv.

At levet liv, ligesom mit teoretiske udgangspunkt foreskriver kunne genkendes som komplekst, gjorde også, at muligheden for at søge efter systematiske handlinger mere eller mindre forsvandt. Det blev svært at undersøge, hvor sjældent, tit eller hvor lidt, meget hvert enkelt barn blev udelukket fra fællesskaber, blev ignoreret, talt grimt til eller slået og sparket, og når muligheden viste sig i glimt, så forsvandt den lige så hurtigt igen.

At lede efter systematikker i de negative handlinger mellem børnene lod til at være en mere eller mindre umulighed, og jeg måtte her sætte et spørgsmålstegn ved de dominerende mobbediskurser jeg tidligere præsenterede - Mobbediskurser der sætter systematik ind som en vigtig forudsætning i forståelsen af mobning.

Hvordan denne systematik kan, skal eller bør indfanges fortæller Rabøl Hansen og Olweus ikke nærmere om, og da mulighederne for at få øje på systematikker mange gange forsvandt mellem fingrene på mig, valgte jeg en anden strategi. I stedet for at søge efter systematikker i udelukkelse, valgte jeg at lytte til børnenes fortællinger og oplevelser af mobning. Børnene brugte i deres fortællinger om mobning udtryk som ofte, tit, ikke så tit, aldrig etc., men hvorvidt disse kunne tælles op og tilpasses ind i et særligt skemalagt antal gange for at blive forstået som mobning, lod ikke til at være af afgørende betydning. Derudover var der ofte modstridende

oplevelser af, hvordan særlige hændelser og handlinger skulle forstås, og fremtalte systematikker lod dermed til at være forskellig og foranderlig, alt efter hvilke børn jeg spurgte. Hvor én talte om gentagne gange og altid, kunne andre have oplevet det som en sjælden gang eller aldrig.

Jeg valgte derfor at være opmærksom på børnenes fortællinger og oplevelser af eventuelle systematiske udelukkelse, men havde stadig in mente, at de systematikker børnene talte frem ikke skulle måles og gøres kvantificerbare før udelukkelse kunne opleves som mobning – det var børnenes (ofte modstridende) situerede fortællinger og oplevelser, der måtte være medbestemmende for, hvorvidt mobning kunne finde sted i deres børnehave eller ej.

5.2 Mobning tur-retur

Igennem børnenes fortællinger og forståelser af mobning, så det ud til, at udelukkelse fra fællesskaber måtte gøres på bestemte måder, og ligesådan måtte blive taget op på bestemte måder, før de kunne forstås, genkendes og anerkendes som mobning.

I fortællingerne var der flere eksempler der pegede i retning af, at der måtte skelnes mellem hvilke fællesskaber der blev udelukket fra, og hvem der deltog i dem, og det så ikke ud til at være ligegyldigt, hvem der talte grimt, ignorerede, slog, sparkede, eller holdt en udenfor lege. Det, der så ud til at være væsentligt var, om man blev udelukket fra et fællesskab man oprigtigt ønskede at være en del af, om mulighederne for at komme med ikke var helt udviskede, og at andre måske ligeså attraktive fællesskaber stod åbne og klar til forhandling og indtagelse efter en sådan afvisning. Børnenes fortællinger udfordrede dermed de fremherskende mobbeforståelser, og det fik betydning for mine videre analyser i specialet.

I stedet for at søge mit empiriske materiale igennem efter mobning ud fra de dominerende mobbediskursers ”anvisninger” for, hvornår særlige handlinger kunne forstås, genkendes og anerkendes som mobning, så valgte jeg i stedet at bibeholde mit børneperspektiv og være tro mod børnenes fortællinger og oplevelser.

Det betyder, at når jeg leder læseren igennem undersøgelsen og analysen af, hvorvidt og hvordan mobning kan blive til blandt de femårige børn i Børnehuset Myretuen, så bliver det ud fra børnenes perspektiver på mobning med de brud på mobbediskurserne, der nu end måtte være.

Et godt børnefællesskab

I børnenes fortællinger og i mine observationer blev det hurtigt klart, at det bedste og vigtigste ved at gå i børnehave var at kunne få og have gode venner. Da jeg spurgte Anita, Sara, Frederik og Rasmus om, hvad der var det bedste ved at gå i børnehave, svarede de:

Anita: det er at man kan.. at man kan gynges og man kan lege med sine venner ude på legepladsen og indenfor og man kan høre musik...

Sara: mmm.. at man kan lege ude på legepladsen og man kan få nye venner og øh.. man kan være lidt inde hvis klokken ikke er helt tolv..... og at man kan si si-sand

Frederik: at lege med LEGO og lege med mine venner

Rasmus: det er nok at være indenfor og lege nogle lege vi selv har fundet på..

Det bedste ved at gå i børnehave var altså, at man kunne være sammen med sine venner og kunne være sammen om forskellige aktiviteter. Det var ikke de voksenstyrede aktiviteter, der blev fremhævet som det bedste, så som rytmik, ture ud af huset og lignende – det bedste var samværet med de andre børn – ens venner og så de lege, som Rasmus sagde, *vi selv har fundet på*. Gode venner og gode børnefællesskaber så ud til at være to af de vigtigste præmisser i børnenes fortællinger om et godt børnehaveliv. Ifølge børnene var det i orden at lege alene, men legede man alene, var det en vigtig forudsætning, at man selv havde valgt det, og ikke legede alene, fordi man var blevet udelukket fra fællesskaber. Legede man alene uden selv at have valgt det, var det et skridt på vejen mod et dårligere børnehaveliv.

6.1 Præmisser i et børnefællesskab

Gode venner og gode børnefællesskaber var ikke bare noget, man kunne forvente at få og blive en del af i børnehaven. For at blive en del af et børnefællesskab, var der visse regler og forventninger på spil mellem børnene, som måtte overholdes.

Et godt børnefællesskab, var ifølge mange af børnene, først og fremmest et fællesskab, hvor man kunne deles om at bestemme. Sara og Julia fortalte:

I: så deles i om det [at bestemme]?

S: ja

I: hvordan er det?

S: det er godt det kan jeg bedst lide

I: hvorfor kan du bedst lide det?

S: det ved jeg egentlig ikke..

I: hvad sker der hvis der kun er en der bestemmer?

S: så bliver man ked af det hvis nu du var et barn og jeg var også et barn så sagde jeg du må ikke være med og så kunne det være at du syntes at hun bestemte meget over dig

J: det er bedst at deles om det for ellers bliver den ene ked af det og så bliver den anden ked af det og så holder den ene op med at græde og så græder den anden indtil de alle sammen bare græder

Julia og Sara var enige om, at de bedste børnefællesskaber var dem, hvor man var fælles om at bestemme, og det var de ikke alene om at mene. Flere af børnene fortalte, at man måtte være fælles om at bestemme i fællesskaberne, for ellers åbnede det op for, som Julia og Sara også beskrev, alt for mange konflikter.

Det undrede mig en del, for i min observationsperiode i Børnehuset Myretuen, oplevede jeg, at der i børnefællesskaberne ofte var én der lod til at bestemme mest, og for at få belyst denne undren, måtte jeg en tur tilbage til det empiriske materiale.

Når børnene mødte ind om morgenen, så der i Børnehuset Myretuen ud til at herske en diskurs om, at børnene selv fandt på, hvad de vil lave og med hvem. Ikke fordi pædagogerne ikke havde opdaget, at de nu var ankommet, men fordi sådan var normen nu en gang.

Det var op til barnet selv at forhandle sig ind i allerede etablerede fællesskaber eller at finde frem til andre børn, der heller ikke havde fundet sammen i fællesskaber om leg endnu. Legene og fællesskaberne så ud til at være børnestyrede, og børnene bestemte selv, inden for institutionens regler, krav og forventninger, hvad de vil lege med og med hvem. Alligevel så der ikke ud til at være helt frit valg af, hvem man gerne ville lege med.

I: når så mor eller far er gået hvad gør du så?

J: så finder jeg en at lege med

I: hvordan gør du det?

J: jeg finder bare et barn og så kigger jeg lidt hvad de laver og så vælger jeg hvem jeg gerne vil lege med

I: hvad så hvis du ser nogen du gerne vil lege med hvad gør du så?

J: så spørger jeg om vi skal lege

I: hvem spørger du?

J: den der bestemmer

I: hvordan ved du hvem der bestemmer?

J: det siger de altså det er mig der bestemmer

Julia fortalte, at hvis hun ønskede at deltage i et allerede etableret fællesskab, måtte hun spørge den der bestemte i legen. Julia fortalte, at hvis ikke det er tydeligt, hvem der bestemmer, så giver den der bestemmer sig selv til kende, så det er tydeligt for den der spørger. Anja fortalte lidt mere om denne position:

I: hvordan ved man hvem der bestemmer i legen?

A: man siger det til en.. så skal man ikke bare sige.. ved du hvad jeg vil gerne lige bestemme og så bestemmer man... man skal aftale det med en

I: og hvis der så kommer en og gerne vil være med hvem skal de så spørge?

A: den der er chefen

I: den der er chefen.. spørger man så hvem der er chefen?

A: man kan også godt spørge dem der ikke er chefen

I: og hvad så hvis de siger ja og chefen siger nej?

A: så bliver man jo ked af det

I: Okay.. så må man altså ikke være med eller?

A: nej..

Anja fortalte, ligesom Julia, at for at få lov til at være med i et allerede etableret fællesskab, må man spørge den der bestemmer – 'chefen', og hvis 'chefen' siger nej, så må man finde andre at lege med.

'Chefen' lod til at være en magtfuld position, og for at finde ud af, hvad der gav retten til at bestemme og hvad der kunne bestemmes, måtte jeg læse mit materiale grundigt igennem flere gange. Adgangen til positionen 'chef' og retten til at bestemme foregik ofte selvfølgelig og implicit, og for at komme tættere på en forståelse af, hvad der åbnede op for positioneringsmuligheden, måtte jeg vride analysen mange veje. I mine gennemlæsninger så der

først og fremmest ud til at være nogle regler og forventninger på spil mellem børnene, som fik betydning for retten til at bestemme. Nogle af de forhold der så ud til at kunne få betydning for, hvorvidt man kunne positionere sig som chef, var:

- At have indtaget et rum eller et stykke legetøj først
- Selv at have medbragt det stykke legetøj, der er hovedgenstand i legen

Der har sikkert været langt flere regler og forventninger på spil, men det var disse der særligt kom til udtryk gennem mine gennemlæsninger af det empiriske materiale. Ud fra disse regler og forventninger kunne positioneringsmuligheden som 'chef', og dermed retten til at bestemme, skifte når der blev skiftet legerelationer, når rum blev forladt og nye blev indtaget, og når nyt legetøj blev udvalgt som genstand for legen.

Alligevel så det ikke ud til at være hver gang et rum blev indtaget først, eller man selv havde medbragt et stykke legetøj, at man definitivt og forudbestemt blev overgivet retten til at bestemme i et fællesskab. Ligesom Anja fortalte, så det ud til, at der også var en vis form for forhandling på spil. At have indtaget et rum først, eller selv have medbragt et stykke legetøj, styrkede måske ens ret til at indtage positionen, men det betød ikke, at man dermed selvfølgelig havde krav på positionen.

Længere nede i interviewet med Anja fortalte hun videre om positionen 'chef':

I: har du prøvet at være chefen?

A: nej jeg må aldrig være chefen

I: hvem bestemmer du ikke må det?

A: ... den der gerne vil være føreren.. så siger den at jeg ikke må være med eller være... må være chefen

I Anjas fortælling blev det tydeligt, at selv om hun havde indtaget et rum først eller havde sit eget legetøj med, så fik hun ikke nødvendigvis lov til at positionere sig indenfor kategorien 'chef', og hun fortalte, at hvis hun forsøgte, var det som om hendes forsøg blev underkendt af de andre børn i fællesskabet.

Så selv om børnene oplevede de fællesskaber, hvor man deltes om at bestemme, som de mest attraktive, så lod det ikke til at være de eneste former for fællesskaber, der var på spil. Selv om disse fællesskaber ifølge børnene, var de bedste og mest eftertragtede fællesskaber, så fandtes der også fællesskaber, hvor nogle havde mere ret end andre til at positionere sig indenfor kategorien 'chef' Det næste analyseskridt blev derfor til gennem en ny undren. Havde andre kategorier betydning for, hvem der kunne positionere sig som 'chef'?

6.2 Når kategorier får betydning i konstrueringen af børnefællesskaber

Præmisserne i et godt børnefællesskab så ud til at blive til gennem flere lag af forhandlinger mellem børnene. Eksemplet med Anja viste, at selv om reglerne og forventningerne blandt børnene så ud til at være flydende og blev forhandlet, så udgjorde børnefællesskabet ikke en ensrettet gruppe, hvor alle børn havde lige vilkår og lige ret til at bestemme.

Børnefællesskaberne var differentierede fællesskaber, hvor børnene blev positioneret og positionerede sig forskelligt, og i Børnehuset Myretuen var der nogle kategorier, der ifølge børnene fik betydning for deres positioneringsmuligheder.

6.2.1 Alder som betydningsfuld kategori i konstrueringen af børnefællesskaber

I Børnehuset Myretuen var børnene inddelt på stuer efter hvert alderstrin, hvilket betød, at de femårige delte stue, de fireårige delte stue etc., og alderen gav ifølge børnene særlige muligheder og begrænsninger.

I: leger I med dem der går på de andres stuer?

A: nej men det er fordi de kan ikke lege lige så godt som os på tyttebøvserne

I: hvad er det de ikke kan?

A: de kan ikke slå kolbøtter og alt det der..

I sin fortælling konstruerede Anja et bestemt forhold mellem ”os” og ”dem” – ”*de kan ikke lege lige så godt som os*” sagde Anja, og med denne fortælling positionerede hun de mindreårige som mindre kompetente, og også som mindre attraktive at lege med end sine jævnaldrende. I observationerne viste det sig, at børnene yderst sjældent legede på tværs af alder og dermed på tværs af stuer. Differentieringen i alder så ud til at kunne være blevet til gennem flere forhold, hvoraf et af dem var børnehavens inddeling af børnene, og inddelingen så ud til at få betydning for børnenes egne (for)forståelser af et ”os” og et ”dem”.

Det er muligt, at det med en anden inddeling af børnene ville have set anderledes ud, og differentieringsprincippet alder havde været mere udvisket, men i Børnehuset Myretuen, viste det sig mange steder at kunne få særlige betydninger.

At være inddelt efter alder betød, at børnene i Børnehuset Myretuen ofte havde fulgtes ad lige siden vuggestuen. Når børnene i mine observationer derfor ofte så ud til at relatere sig til jævnaldrende, kunne det være fordi de gennem hele deres børnehaveliv, og ofte også vuggestueliv, havde fulgtes ad, og dermed havde fælles oplevelser og historier. Måske var det ”lettere” at lege med dem på sin egen stue, fordi man delte rutiner, oplevelser, historier etc.? Det var i hvert fald en

mulighed, men ved endnu en gennemlæsning af mit materiale, kom kategorien ”alder” også til syne på andre måder.

I Børnehaven Myretuen blev børnene ”parret” på tværs af alder sådan, at en femårig blev parret med en treårig. Det forhold blev i Børnehuset Myretuen italesat som lillevenner og storevenner. Ønsket med denne parring var, at de store børn skulle være rollemodeller for de mindre børn og vise de mindre børn, hvordan man som barn handlede passende i Børnehuset Myretuen. I børnenes fortællinger kom det til udtryk ved, at de store børn kunne mægle i de smås konflikter og irttesætte dem såfremt normer, krav og forventninger for passende adfærd mellem børnene blev overtrådt. Jeg så dog ikke en eneste gang de store irttesætte de små eller mægle i konflikter. Alligevel så muligheden ud til at få betydning for forståelsen af sig selv og andre og for opretholdelsen af et ”os” og et ”dem”.

Anja fortalte om forholdet mellem lilleven og storeven sådan her:

A: [...] *det har vi snakket om til børnemødet at man ikke må drille en der er mindre end sig selv og så er det jo meningen vi skal passe på dem min hedder William*

I: *hvordan passer du på ham?*

A: *altså hvis der er en der kommer og slår ham eller sådan noget så kan jeg godt lige gå hen og sige hey det er min lilleven og du skal holde op med at slå ham det skal du også holde op med alle de andre små*

I: *så du kan altså hjælpe William?*

A: *ja det kan man godt sige.. jeg bliver jo lidt en slags voksen jo*

I: *så du hjælper ham når der er nogen der ikke er søde ved ham?*

A: *ja når jeg ikke synes de er søde ved ham hjælper jeg ham*

Anja var storeven for William. Det indebar, at hun skulle passe på ham og ikke måtte drille ham, eller for den sags skyld andre, der var mindre end hende selv. Anja fortalte, hvordan hun kunne passe på William ved at markere sin position som ”storeven” og dermed irttesætte de andre børn, hvis de drillede eller slog ham. Det var især i forhold til de mindreårige, at de store børn kunne gøre en forskel. Flere af børnene var inde på, at deres forsøg på mægling og irttesættelse ikke rigtigt virkede, hvis deres jævnaldrende kom i konflikter. Hvis det var tilfældet, måtte der større kræfter til – de voksnes kræfter.

Forholdet mellem Anja og William blev, som Anja beskrev, at hun ”*bliver jo lidt en slags voksen jo*”.

Måske bliver Anja *"lidt en slags voksen"*, fordi hun overgives, eller måske nærmere lånes retten til at handle i de mindre børns konflikter samt irettesætte og normopreholde, hvis grænserne for passende opførsel overtrædes.

Gennem markeringen af kategorierne "stor" og "lille" bliver det ekspliciteret, at der er en form for ulige magtforhold mellem børnenes alder, alt efter om man bliver positioneret som "stor" eller "lille", og leder jeg analysen lidt videre ved hjælp af Foucaults forståelser af panoptikon, normalisering og disciplinering, kan jeg måske få øje på noget mere.

Panoptikon er en arkitektonisk model, der blev tegnet af den engelske filosof og jurist Jeremy Bentham. Modellen var et forsøg på at skabe overvågning af de indsatte i fængslet på den mest ultimative måde. Selve modellen bestod af en ringformet bygning med et tårn i midten, hvorfra det var muligt at se alle indsatte uden selv at blive set. Modellens formål var, at alle indsatte altid kunne være under opsyn uden at være klar over om de var det og hvornår, og uden mulighed for at kunne komme i kontakt med deres medindsatte. *"I den perifere ring ses man fuldstændig uden nogensinde at se nogen, og i det centrale tårn ser man alt uden nogensinde at blive set"* (Foucault 1994, s. 219). At blive set uden selv at kunne se, var den vigtigste funktion ved Panoptikon, fordi den satte de indsatte i en ukontrollerbar overvågningssituation - En overvågning, hvor man aldrig vidste *om* man blev overvåget eller af *hvem*.

Ifølge Foucault kunne Panoptikon ses som en mekanisme, der automatiserede og afindividualiserede magten, og gjorde den usynlig (ibid), og måden den blev automatiseret på, var ved, at man aldrig vidste, hvornår man blev overvåget, og grundet usikkerheden derfor begyndte at overvåge sig selv (ibid).

Selvovervågningen bliver til, fordi individet, ifølge Foucault, kun kan integreres i samfundet ved at underkaste sig samfundets regler, normer og værdier, og at frygten for at skille sig ud, får den enkelte til konstant at genoverveje sine handlinger, og i forlængelse heraf bliver subjektet sin egen overvåger (ibid). *"Det er det forhold, at man uden ophør bliver set, at man hele tiden kan ses, som opretholder det disciplinære individ i dets underkastelse"* (Foucault 1994, s. 203).

I børnehaven er det ofte de voksne der overvåger, og deres socialisering af børnene kan med Foucaults forståelse (2002) gå ud på at disciplinere barnet til at tilpasse sig de gældende normer for passendehed, sådan, at det kan genkendes som et 'rigtigt' subjekt, der handler i overensstemmelse med samfundets opfattelser af verden.

Trækker vi på forståelserne af overvågning og selvovervågning, kunne det se ud til, at pædagogerne i Børnehuset Myretuen socialiserede, normaliserede og disciplinerede børnene, og

gjorde dette ved at overvåge og påminde om, hvad der blev forventet af dem. Påmindelserne kunne foregå på flere niveauer, gennem eksempelvis irettesættelser og skæld ud, og tog ofte udgangspunkt i de situerede regler, krav og forventninger børnehaven havde til børnene.

At børnehaven har valgt at dele børnene ind i ”storevenner” og ”lillevenner” kan dermed få den betydning, at behovet for en ydre autoritet (her de voksne) bliver udvisket, fordi de store børn bliver de små børns ”afstraffere”. Det betyder ikke, at den ydre autoritet forsvinder, men at den derimod stiller sig i baggrunden for, kunne man antyde, en ny form for ”selvstyringsteknologi”¹² Og som Foucault hævder, er denne magt sværere at gøre oprør imod, da den ikke længere er eksplicit, men derimod usynliggøres (Foucault, 1994).

Det så ud til, at de store børn kunne låne magten af de voksne til at definere passende og upassende handlen. Overvågningen så ud til at få særlig betydning, fordi de store børn blev overgivet/lånt retten til at agere som ”en slags voksne”. ”En slags voksne” fordi de ikke opnåede helt de samme rettigheder som ’de voksne’, og dermed stadig måtte forholde sig til ’de voksnes’ definitionsmagt og forståelser af passende og upassende adfærd, men alligevel havde retten til at gøre ’noget’ og med dette ’noget’ markere en magt, der ikke så ud til at være mulig mellem jævnaldrende.

At der mellem børnene var skabt tydelige forskelle mellem ’os’ og ’dem’ kunne få betydning for konstrueringen af gode børnefællesskaber. Forskellene så ud til at gøre de mindre børn mindre attraktive som legekammerater, og det fik betydning for skabelsen af gode børnefællesskaber på tværs af alder. Måske havde det betydning, at børnene ikke delte fælles hverdag, rutiner og oplevelser, men måske havde det også betydning, at de forskelligheder, der kunne være mellem treårige, fireårige og femårige, blev ekspliciteret på en sådan måde, at et asymmetrisk magtforhold mellem børnene blev sat i fokus.

Men det var ikke kun kategorien ”alder”, der viste sig at have særlig betydning for hvem det ifølge børnene var attraktive at danne gode børnefællesskaber med – også køn viste sig at have særlige betydninger.

¹² Selvstyringsteknologi skal her forstås som teknologier der er designet til at ansøre subjektet til at styre sig selv på særlige måder for dermed at opnå mere frihed etc. (Foucault, 1988). Det er dermed teknologien der muliggør styring og ikke omvendt (Andersen og Thygesen, 2004).

6.2.2 Køn som betydningsfuld kategori i konstrueringen af børnefællesskaber

Gennem mine observationer og mine interviews blev jeg hurtigt introduceret til, at de tætteste relationer stod mellem børn af samme køn¹³. Det betød ikke, at der slet ikke blev leget på tværs af køn, men de tværkønnede lege så for det meste ud til at opstå spontant og oftest udenfor. Når lege blev konstrueret på tværs af køn, lod det til at være legen og legens handling, der tiltrak børnene, og disse relationer blev ikke italesat som ”dem jeg leger mest med” eller ”mine bedste venner”. Derudover var det ofte sådan, at drengene i legene indtog de samme former for roller ligesom pigerne gjorde det. I min tid i Børnehuset Myretuen legede børnene eksempelvis ofte en leg, hvor drengene var kyllingefangere, og pigerne var kyllingerne, der skulle fanges. Legen gik over næsten 14 dage, og i den tid jeg fulgte den, var der ingen piger der var fangere, og ingen drenge der var kyllinger.

Da jeg spurgte Anita, hvem hun bedst kunne lide at lege med i børnehaven, svarede hun:

I: er der nogen af børnene i børnehaven som du bedst kan lide at lege med?

A: ja..

I: hvem er det?

A: Sisse og Emma og Catia og Anna og Cilje øhmm... Anja og Julia og Jasmin og Mia..

I: så næsten alle pigerne?

A: ja..

I: hvad med nogle af drengene?

A: nej ikke drengene

Anita fortalte, at hun bedst kunne lide at lege med pigerne og ikke med drengene. Da jeg spurgte hende, hvorfor hun ikke kunne lide at lege med drengene, svarede hun:

A: ej de er bare for fjollede og irriterende synes jeg

I: hvad gør de der er fjollet og irriterende?

A: de er bare meget vilde... og.. så skal de bare hele tiden løbe og bøvs og sådan noget...

Anita lod ikke til at skelne mellem de konkrete drenge i sine fortællinger. Selv om det kun var en brøkdel af drengene fra stuen, der var en del af de episoder hun fortalte om, så refererede hun til ’drene’. Hendes fortællinger om piger derimod var ofte meget konkrete og med præcise navngivelser.

¹³ Når jeg skriver køn her er det med fokus på det biologiske køn, hvilket vil sige de ”tegn på kroppen” der udadtil viser os hvorvidt børnene er enten drenge eller piger. Det betyder ikke, at jeg ikke er opmærksom på andre betydninger af køn så som de forskellige kulturelle og situerede måder det er muligt at forstå køn på, som også åbner op for andre kønskonstruktioner af henholdsvis dreng og pige (se eksempelvis Søndergaard, 1996).

I flere af børnenes fortællinger kom køn til syne på denne måde. I drengenes fortællinger blev der sjældent refereret til konkrete pigenavne, men blot pigerne, og det samme gjorde sig gældende i pigernes fortællinger. At være 'pige' og 'dreng' så ud til at stå i modsætning til hinanden, og mellem børnene så det ligefrem ud til at være nødvendigt, for at blive anerkendt som en passende dreng og en passende pige blandt sine jævnaldrende, at ens bedste venner var af samme køn som en selv. Det blev derfor interessant at se lidt nærmere på, hvilken betydning det kunne få for eventuelle fællesskaber på tværs af køn, for det var nemlig sådan, er der også var børn, der gerne ville lege på tværs af køn.

Anja fortalte, at hun godt kunne lide at lege med Aksel.

I: er der nogen du bedst kan lide at lege med?

A: ja.. Heidi og så Aksel fordi han er min kæreste

Selv om Anja startede med at nævne Heidi, så fortalte hun også, at hun godt kunne lide at lege med Aksel.

Aksel var en dreng, og sin fortælling tydeliggjorde Anja for mig, at Aksel var hendes kæreste. Det undrede mig, for når jeg med udgangspunkt i den danske kultur skaber mening i kategorien 'kæreste', indebærer det nogle særlige forventninger. Man må have været eller være forelskede, man må begge være enige om, at man er kærester, man er kun kærester med én af gangen, og man er sammen på en mere intim måde end med sine venner.

I Anjas fortællinger og i mine observationer kunne jeg dog ikke få øje på sådanne handlinger. Anja og Aksel var ikke intime, de kyssede ikke, de holdt ikke i hånd og de talte ikke på noget tidspunkt om at være forelskede. Så måske var det nogle andre forventninger kategorien 'kæreste' blev betydningsat igennem i Børnehuset Myretuen?

For at undersøge hvorfor Anja talte Aksel frem som sin kæreste, og hvilken betydning hun tillagde det, måtte jeg prøve endnu en læsning.

I børnehaven så det ud til at være legitimt at lege sammen på tværs af køn, hvis man var mange der legede sammen, hvorimod, hvis man ønskede at lege én og én på tværs af køn, måtte finde andre måder at legitimere det på. Så måske var det det Anja forsøgte? Ved at tale Aksel frem som sin kæreste, kunne det måske blive muligt at lege med Aksel uden at falde udenfor både sine egne og de andre børns forventninger til den passende pige?

Hvis jeg læser Anjas italesættelse af Aksel som sin kæreste, som en måde at legitimere deres venskab på, ser det ud til at vise et andet billede af kategorien.

I Anjas fortælling så hendes forhold til Aksel ikke ud til at skille sig ud fra de relationer hun kunne have med pigerne. Anja fortalte, at de legede, spillede bold, klatrede i træer etc. Aktiviteter hun også delte med pigerne. At det var upassende at lege på tværs af køn lod til at være en klar selvfølgelighed, men ved at italesætte Aksel som sin kæreste, kunne Anja måske få mulighed for at lege med Aksel, *selv om* han var en dreng, *fordi* de var kærester? Og måske skabte det muligheder for at lege på tværs af køn, uden at bevæge sig udenfor børnenes forståelser og tolkninger af passendehed?

Hvis jeg læser Anjas og Aksels venskab ud fra en sådan legitimerende kærestekategori, så det ikke ud til at handle om, *om* man kunne lege på tværs af køn, men derimod om, at de der gjorde det, gjorde det i opposition til de dominerende diskurser, der blev trukket på i fortællingerne om de gode børnefællesskaber og det passende børnehavenbarn, og, at de der gjorde det, måtte legitimere deres venskab på anden vis for at blive genkendt og anerkendt som passende og legitime piger og drenge. At det var en selvfølgelighed at gode børnefællesskaber måtte konstureres blandt samkønnede, og ellers måtte legitimeres på anden vis, så ud til at få betydning for, hvem det var muligt at danne gode børnefællesskaber med.

I dag, fredag, må børnene selv tage legetøj med hjemmefra. Anders har valgt at tage en pose med tomme kasser og plastikbeholdere med. Han og Aske er gået i gang med at lege med det. Aske har lige forladt rummet for at hente noget klisterbånd inde på stuen. Catia kommer ind i rummet.

Catia: må jeg være med?

Anders: Nej det her skal jeg lave med Aske så bliver det bedre fordi han er en dreng

Catia: hmm...

Catia forlader igen rummet og går ind i musikrummet lige ved siden af.

I eksemplet valgte Anders Catia fra, *fordi* hun var en pige – eller han brugte i hvert fald kønnet som begrundelse. Catia protesterede ikke eller ydede modstand mod Anders' beslutning. Hun accepterede, at hun ikke kunne være med, og at Aske var et bedre valg, *fordi* han var en dreng.

At et godt børnefællesskab helst måtte blive til blandt samkønnede og jævnaldrende gjorde, at mulighederne for at danne gode børnefællesskaber blev begrænsede, og det så ud til, at særligt kategorier som 'køn' og 'alder' kunne få betydning for etableringen af gode børnefællesskaber i Børnehuset Myretuen. 'Alder' blev særlig betydningsfuldt, fordi den skabte en forståelse af et "os" og et "dem", både grundet inddelingen af børnene, men også grundet forskellige aldersbetingede handlemuligheder og magtfordelinger, og 'køn' fik betydning, fordi det mellem børnene blev trukket på nogle forståelser af, at det var mest passende at lege med samkønnede jævnaldrende,

hvilket betød, at lege på tværs af køn måtte legitimeres på anden vis end ved at være venner, og dermed bragte andre præmisser for handlen med sig.

Når det ikke var passende at lege med børn, der var yngre en sig selv, og helst heller ikke børn, der var af andet køn, så virkede mulighederne for etablering af gode børnefællesskaber til at blive betragteligt begrænsede, og fællesskaberne var dermed oftest konstrueret således, at de femårige piger legede sammen og de femårige drenge legede sammen.

6.2.3 ”Jeg må aldrig være chefen”

Som Anja tidligere nævnte, så fik hun aldrig lov til at være ’chef’. Måske ville hun, hvis hun havde leget med William, have kunnet indtage positionen på ganske selvfølgelig vis, men blandt sine jævnaldrende så det ud til at være mere besværligt og få adgang til positionen.

I: hvad så når du leger med Aksel hvem er så chefen?

A: så er det ham

I: så er det Aksel?

A: mm hele tiden

I: er det ok?

A: nej

I: hvad er det Aksel bestemmer?

A: han bestemmer vi skal klatre i træer, op på fodboldbanen med dig så skal vi spille fodbold og ikke andet og alt det der

Selvom Anja ikke var helt tilfreds med, at det hele tiden var Aksel der bestemte når de legede sammen, så lod det ikke til at hun havde overvejet at gøre modstand.

I: hvad så hvis du ikke har lyst?

A: så siger jeg Aksel det der det gider jeg ikke lige nu så siger han nåh men det skal du og så er jeg jo nødt til at gøre det

I: hvorfor er du nødt til at gøre det?

A: ellers så bliver han sur og så gider han ikke at lege og jeg vil jo meget gerne lege med ham og det kan jeg ikke så...

Hvis Anja gør modstand mod Aksels ret til at bestemme, så bliver han sur og så gider han ikke at lege, og det er en for dyr pris at betale, synes Anja. For på trods af, at Aksel bestemmer, så vil hun gerne bibeholde ham som sin ven og kæreste.

Julia derimod stod i et lidt andet dilemma. Tidligt i mit interview med Julia fortalte hun, at Jasmin var det værste i børnehaven. Det undrede mig, for i min observationsperiode så jeg ofte Jasmin og Julia lege sammen.

I: leger du nogen gange alene?

J: ja sammen med Jasmin for hun plager om det

I: leger du så med hende?

J: ja

I: også hvis du ikke har lyst?

J: ja

I: hvorfor leger du med hende hvis du ikke har lyst?

J: fordi ellers ved jeg hun bliver sur på mig

I: hvad sker der hvis hun bliver sur?

J: så vil hun ikke lege med mig og så skriger hun og hyl

I: hvordan er det?

J: det er ikke særlig sjovt for så vil de andre ikke lege med mig fordi de gider ikke høre på det

I: men kan I så ikke gå et andet sted hen?

J: nej.. hun følger bare efter og ødelægger det og så må jeg bare lege med hende også

Hvis Julia gerne vil lege med andre end Jasmin, bliver hun nødt til at sørge for, at der også er adgang til Jasmin i fællesskabet. Hvis ikke hun gør det, gider de andre ikke lege med hende, fortæller hun, for så bliver det for kompliceret og trættende at høre på Jasmins *skrig og hyl*.

Men selv om Julia måske kunne sørge for adgang til Jasmin, så var problemet ikke løst for hende.

I: er der nogen i børnehaven som du godt kunne tænke dig at lege med men som du ikke leger med?

J: ja det er Anja

I: hende ville du gerne lege med?

J: ja

I: hvordan kan det være du ikke leger med Anja?

J: det gør jeg også men hun siger nej

I: hvorfor tror du hun siger nej?

J: jeg ved det er fordi hun ikke gider lege med Jasmin

Det lader til, at forholdet til Jasmin sætter nogle begrænsninger for Julia. Hun kan ikke lege med nogen uden Jasmins deltagelse, og det betyder, at der er børn som eksempelvis Anja, der vælger hende fra som attraktiv legekammerat eller veninde, fordi de ikke har lyst til at lege med Jasmin.

Når Jasmin sætter sådanne begrænsninger for Julia kan det måske undre, at hun ikke gør modstand mod Jasmins ret til at bestemme. Hvis jeg lader mig inspirere af den teoretiske forståelsesramme dette speciale trækker på, så er subjektet selv med til at producere og reproducere magten, og er dermed også selv med til at afgøre, hvem der kan positionere sig som 'chef'. Så når Anja og Julia ikke gør oprør mod Aksel og Jasmins ret til at positionere sig som 'chef' i fællesskabet, så er de selv med til at producere, reproducere og opretholde hierarkiet. Så hvorfor gør de så ikke oprør, kunne man spørge? Hvad har de at tabe?

Anja er bange for at miste sit venskab til Aksel, men ifølge Julia er der næsten kun begrænsninger ved hendes egen relation til Jasmin, så hun kunne vel godt gøre oprør? Ville det ikke rede hende ud af den situation hun er havnet i?

Måske kan et lille udsnit fra en samtale børnene havde med KARINA på et børnemøde lede analysen lidt videre.

På børnemødet fik børnene mulighed for at kigge på et tegnet billede af nogle børn der legede sammen. På billedet var der tre børn der legede prinsesser, og et barn der sad lidt derfra med et noget trist udtryk i ansigtet.

Mia: det kunne også godt være at dem der.. dem der med den orange og den røde trøje de kunne sige hvis hun der pigen ikke må være med så gider vi heller ikke at være med mere..

KARINA: det kunne de sige.. hvis ikke hun må være med så gider vi heller ikke være med så kunne de gå hen og lege med hende..

Emma: fordi så kunne hun selv vide hvordan det var..

KARINA: fordi så kunne hun selv vide hvordan det var så kunne det være hun blev lidt ked af det

Mia: ja men så næste gang så kunne det være hun sagde at hun godt måtte være med

KARINA: det kunne være.. så havde hun lært at hun skulle sige hun godt måtte være med.. mm..

I eksemplet synes børnene det ville være hensigtsmæssigt, hvis prinsessen fik en "lærestreg". Så kan hun selv vide hvordan det er, og så ville hierarkiet vende, og prinsessen ville ryge udenfor fællesskabet.

Hvis Jasmin gjorde oprør, så kunne det måske være med til at bryde op i hierarkiet og åbne op for nye positioneringsmuligheder for hende? Men som eksemplet ovenfor, og for den sags skyld også nogle af mine observationer viste, så kunne man ikke vide, hvilke positioneringsmuligheder

der vil åbne sig for en. Måske ville man blive fanget i mindre gode positioner? Måske skiftede man plads i hierarkiet og blev tilbudt mindre værdige positioner? Og måske kunne det forskyde hierarkiet så meget, at man mistede det, der var forudsætningen for et godt børnehaveliv – et liv med venner og adgang til gode børnefællesskaber?

Da man ikke kunne vide hvad der ville ske, hvis man gjorde modstand, var det måske bedst at lade forholdene være som de var. På den måde udfordrede Anja ikke sit venskab med Aksel, og risikerede at miste hans venskab, og Julia risikerede ikke hendes position der, trods alt, gav adgang til de fleste af de fællesskaber, hun gerne ville være en del af.

Det så dermed ud til at både magt og kategorier kunne få betydning for, hvem der kunne indtage positionen som 'chef', og det blev også tydeliggjort, at børnefællesskaberne i høj grad var positionerede fællesskaber, hvor der ikke var frit valg på alle hylder i positioneringsøjemed.

6.3 Kollektive 'vi'er

Når Julia og Anja ikke ville udfordre deres adgange til fællesskaberne, var det især fordi, det var vigtigt for børnene at være en del af gode børnefællesskaber for at have et godt børnehaveliv.

Det var vigtigt at være en del af et kollektivt 'vi'.

I den poststrukturalistiske tænkning er social integration i menneskelige fællesskaber nødvendige betingelser for et menneskes eksistens og tilblivelse (Bruner, 1993; Søndergaard, 1996; Kofoed, 2004; Staunæs, 2004). For at blive til i verden, må vi blive til i forhold til 'nogen' eller 'noget'. Ifølge Hall (1996) skaber vi vores identitet gennem en lighed med nogen og en forskellighed fra andre. Her skal identitetsbegrebet ikke læses som et essentialistisk begreb, hvor individet må indeholde en form for kerne (se eksempelvis Freud, 1974,1975;Piaget 2000), men må derimod forstås som blivende til gennem diskursive praksisser og i interaktion med andre mennesker, hvilket betyder, at identitetsbegrebet må forstås som dynamisk, foranderligt og processuelt (Jenkins, 1994;Kofoed, 2004).

Når børnene etablerede fællesskaber, etablerede de dem gennem det forhold, at have 'noget' til fælles. Disse fællesheder blev skabt i markeringerne af at være forskellige fra 'andre' – andre der kunne dele andre fællesheder. Som Kofoed skriver:

"At dele sammehed med nogen, at være af samme slags som nogen, vedrører identitet. Det handler om at være ligesom nogle andre på bestemte måder, i bestemte henseender og i bestemte kontekster. Og de handler om at være forskellig fra bestemte andre." (Kofoed, 2004:123)

Fællesskabets tilblivelse betød, at noget var inkluderet og andet ekskluderet. Hver gang nogle børn legede sammen, var der andre de ikke legede med og omvendt. Sådan var betingelserne nu en gang. Når et fællesskab blev etableret, blev der i fællesskabet konstrueret fællesheder, og fælleshederne fik betydning for, hvordan fællesskabet tolkede passendehed - acceptabiliteten. Når børnene konstruerede nye fællesskaber eller brød andre op, så måtte acceptabiliteten forhandles på ny, og acceptabiliteten var dermed kompleks, foranderlig, bevægelig og situeret. Det var ikke sådan, at acceptabiliteten nødvendigvis blev forhandlet eksplicit. Også her havde magt, kategorier og positioneringsmuligheder betydning for, hvordan den blev til, og ofte foregik forhandlingerne implicit og selvfølgeligt.

Om man tilhørte et fællesskab – et kollektivt 'vi' så ud til at få betydning for, hvorvidt andres handlinger kunne tages op og tolkes som mobning. I børnenes fortællinger om mobning, handlede det ikke blot om at være udelukket. De lod til at forstå, at man ikke kunne deltage i alle fællesskaber – at man, når man var inkluderet i nogle fællesskaber, altid var ekskluderet fra andre. Der hvor børnenes fortællinger lod til at tippe over i oplevet mobning, var når de blev ekskluderet fra et fællesskab de virkelig ønskede at være en del af, og når deres identitet blev udfordret, fordi de ikke var en del af de fællesskaber de identificerede sig med. Når et kollektivt 'vi' tolkede passendehed – acceptabiliteten, kunne det dermed også få betydning for, hvem der kunne få adgang til fællesskabet og hvem der måtte afvises.

6.4 Når passendehed forhandles og tolkes børn imellem

Når børnene konstituerede børnefællesskaber, blev det hele tiden forhandlet, hvad der var passende og hvem der havde retten til at definere det (se også Ellegaard, 2004). Når børnene mødte ind og i løbet af dagen forhandlede nye legerelationer, var det ofte meget tydeligt, at forhandlingerne om hvem der måtte være med i en given leg fyldte meget. Forhandlingerne så ofte ud til at være flertydige og komplicerede, og der så ligeledes ud til at være mange kæmpende diskurser, samt forståelser og tolkninger af passendehed på spil. I mine læsninger af materialet begyndte jeg særligt at undre mig over tre forhold i børnefællesskabernes forhandlinger, og det var med til at skabe et nyt sæt af analytiske spørgsmål:

- Hvad blev forstået som passende og acceptabelt?
- Hvem havde retten til at definere det?
- Hvordan fik det betydning for hvem der måtte deltage?

Lad mig starte med at lede analysen videre gennem det første spørgsmål.

Tidligere i analysen viste det sig, at børnene trak på nogle forståelser af et godt børnehaveliv, hvor det sociale var i fokus. Det var det børnehavn handlede om – at få og have gode venner. Hvorvidt man kunne få adgang til et fællesskab afhang af mange betingelser, så som køn, alder, positioner, acceptabilitet etc., og præmisserne blev til gennem flere lag af forhandlinger. Præmisserne lod i mange tilfælde til at være selvfølgeligheder børnene ikke satte spørgsmålstejn ved, og acceptabiliteten lod til at være bevægelige og foranderlige, alt efter hvem der legede med hvem, hvornår, og hvem der søgte om adgang til fællesskabet. Acceptabiliteten var dermed ikke afgjort på forhånd, og den kunne både skifte mellem forskellige børnefællesskaber, mellem børn, de voksne og mellem børn og voksne.

For at undersøge hvordan acceptabiliteten kunne få betydning, vil jeg lede analysen videre gennem et konkret barn i Børnehuset Myretuen, nemlig Søren.

6.5 Søren som grænse for passendehed?

Søren var fem år og gik på femårsstuen i Børnehuset Myretuen. Han havde lyst hår og brune øjne, og hans smil bar præg af udskiftning fra mælketænder til voksentænder. I børnehavens forståelse af det passende børnehavn, blev Søren positioneret som anderledes i forhold til sine jævnaldrende kammerater. Børnehaven havde vurderet, at Søren havde særlige behov, og det betød, at han tre gange om ugen havde en støttepædagog, der var ansat til at ”hjælpe” ham med at indordne sig og tilpasse sig de krav og forventninger, børnehaven havde til ham. Om Søren havde særlige behov vil jeg ikke bruge tid på at diskutere. I stedet vil jeg undersøge, hvilken betydning kategoriseringen fik for Sørens tilblivelsesmuligheder.

Igennem en pjece fra børnehavens hjemmeside, blev det muligt at få øje på, hvad pædagogerne forstod ved passende og upassende adfærd og ligeledes, hvornår nogle børn var så ugenkendelige som passende børnehavn, at de måtte have særlig ”hjælp” til at passe ind. Gennem pjecen fortalte børnehaven, at de var en rummelig daginstitution, der tog særlige hensyn til sårbare børn og børn med særlige behov.

I Børnehuset Myretuen får børn med særlige behov mere opmærksomhed i det daglige end de øvrige børn. Vi prioriterer, at der er plads til børn med særlige behov, uanset om det er et konkret handicap eller blot er en kompetence, som er svagt udviklet¹⁴.

¹⁴ Af anonymiseringshensyn kan jeg ikke henviser til børnehavens hjemmeside og derfor er der heller ikke skrevet referencer på de hentede citater. Citaterne kan dog læses i en større sammenhæng i bilag 2, hvor børnehavens navn er streget ud.

I Børnehuset Myretuen havde de en bred defineret af, hvornår børn var sårbare og havde særlige behov.

vi [har] defineret en lang række af forhold, der kan gøre et barn sårbart. Vi har fundet 20 forhold, som i hvert fald gør et barn sårbart [...] Med den brede definition har vi mange børn, der i kortere eller længere perioder er sårbare og reagerer uvanligt udadvendt eller indadvendt, og dermed har krav på mere opmærksomhed¹⁵

I Børnehuset Myretuen havde de fundet 20 forhold de mente gjorde børn sårbare og som fik børnene til at reagere *uvanligt*.

Hvilke af disse 20 forhold Søren angiveligvis faldt ind under, ved jeg ikke. Umiddelbart oplevede jeg ikke, at han skilte sig ud fra de andre børn. Tværtimod lod han til at blande sig med de andre børn på en måde, der ikke kaldte særligt på mit blik. At jeg ikke fandt Sørens handlinger *uvanlige*, kan der være flere grunde til, og jeg vil derfor også pointere, at jeg med mit fokus på Sørens tilblivelsesmulighed ikke negligerer pædagogernes vurdering af Søren som 'et barn med særlige behov'.

Igennem støttepædagogen blev det tydeliggjort, at Søren var 'anderledes'. Gennem børnehavens forsøg på at være anerkendende overfor det 'anderledes' så det ud til, at det samtidig kunne blive en underkendelse, idet Søren måtte blive noget andet end den han var, for at blive anerkendt og genkendt som passende børnehavebarn.

Blandt pædagogerne var der nogle handlemåder, der blev tolket som mere eller mindre passende eller upassende, og i dette eksempel var det deres forståelser og tolkninger af passendehed og upassendehed, der var med til at andetgøre Søren og positionere ham som upassende børnehavebarn. At Søren var så upassende, at han må have støttepædagog for at passe ind betød, at Søren måtte blive til som børnehavebarn gennem andre præmisser end sine jævnaldrende. Eksempelvis var han ofte inde på stuen, når de andre børn var ude på legepladsen, og ofte var han ude af Børnehuset, når de andre børn var hjemme i Børnehuset. Jeg blev derfor nysgerrig på, hvad disse præmisser kunne få af betydning for Sørens tilblivelsesmuligheder, og hvordan det kunne få betydning for de andre børns blikke på Søren.

For at undersøge hvordan præmisserne fik betydning for Sørens positioneringsmuligheder og handlemuligheder i børnefællesskaberne, var det ikke nok kun at undersøge børnehavens diskursive og andetgørende subjektiverings- og positioneringsbetingelser. Dermed ville jeg se Søren som

¹⁵ Når børnehaven skriver, at de har defineret de forhold de mener gør børn sårbare og dermed kalder på særlige behov, viser det nødvendigheden i, at se disse sårbarheder og særlige behov som kontekstafhængige og situerede. Det er altså ikke sikkert, at alle børnehaver ser børn som sårbare og/eller med særlige behov ud fra de samme definitioner som i Børnehuset Myretuen.

determineret af diskurserne og ikke som aktiv subjektiverende og positionerende deltager i eget levet liv, og det ville bryde med mit teoretiske udgangspunkt, hvor subjektet må ses som medskabende af sine egne handle- og tilblivelsesmuligheder.

Desværre fik jeg ikke mulighed for at interviewe Søren. Gennem et interview havde det været muligt at sætte spørgsmålstejn ved de (for)forståelser jeg gennem observationerne konstruerede af Søren og hans deltagelse. Det kan derfor ses som kritisabelt, at jeg ikke har Sørens stemme til at korrigere sådanne 'fejlkonstruktioner'. Alligevel vil jeg ud fra observationerne og de andre børns fortællinger, forsøge at skabe et sammenhængende billede af Søren, fordi jeg gennem læsninger af materialet fik blik for, at Søren også blev positioneret og positionerede sig i forhold til andre kategorier end blot kategorien 'barn med særlige behov'.

I mine interviews med Aksel og Rasmus' fyldte Søren en del.

I: er der nogen af de andre børn du bedst kan lide at lege med her i børnehaven?

A: ja.. Rasmus og Søren

I: hvorfor kan du bedst lide at lege med Rasmus og Søren?

A: fordi de er gode til at spille fodbold og det elsker jeg også

I: det elsker du også..

A: egentlig kan Søren ikke særlig godt lide at spille fodbold for han gør det ikke særlig tit

I: okay..

A: kun når jeg spørger ham om det og nogen gange siger han ja og nogen gange siger han nej

I: okay han [Aksel] er en af dine bedste venner.. har du andre bedste venner?

R: ja Søren

[...]

I: hvorfor kan du godt lide at lege med Søren?

R: han er bare god til at finde på lege..

Af Aksel og Rasmus blev Søren talt frem som en der var god at lege med, en der var god til at finde på lege, og som var god til fodbold, selv om han ikke altid gad spille.

Derudover spurgte jeg i samtlige interviews børnene, om der var nogle børn de ikke kunne lide at lege med, og navnet Søren blev ikke nævnt på noget tidspunkt. Denne ikke-italesættelse af Søren valgte jeg at tolke som et udtryk for, at Søren, i børnenes forståelse og tolkninger af det passende børnehavebarn, bevægede sig indenfor grænserne. Det er muligt, at jeg ville have fået andre fortællinger og italesættelser frem af Søren, hvis jeg havde spurgt direkte til de andre børns forholdt

til ham, eller at nogen ville have talt ham frem på andre måder, hvis jeg havde interviewet alle børnene. Men med det in mente valgte jeg alligevel at forfølge min tolkning.

Selv om Søren, i pædagogernes tolkninger af passendehed, blev positioneret som upassende børnehavebarn, lod det ikke til at have betydning for, hvorvidt Søren kunne genkendes og anerkendes som 'en god ven', og i forlængelse heraf kunne inkluderes i et kollektivt 'vi'.

Rasmus var dog godt klar over, at der var noget "anderledes" omkring Søren.

I: du kan også godt lide at lege med Søren sagde du?

Rasmus: ja... ved du faktisk godt at Søren har sin egen voksen?

I: sin egen voksen?

Rasmus: ja.. LOUISE..

I: nej det vidste jeg ikke... hvorfor har han det?

Rasmus: øhh måske fordi han slår nogle gange.. eller.. nej jeg ved det ikke...

Søren havde sin egen voksen – LOUISE. Rasmus gættede på, at det var fordi Søren nogle gange slog, men han vidste det ikke med sikkerhed. Han søgte først efter grunden i Søren's handlinger, men han blev alligevel i tvivl. Måske trak han sit udsagn tilbage, fordi der også var andre børn, der slog i børnehaven, og de ikke havde deres egen voksen.

Selv om Søren i børnehavens tolkninger af passendehed faldt udenfor grænserne og blev kategoriseret som så upassende, at han måtte have sin egen voksen, blev han stadig genkendt som god at lege med og som 'en god ven'. Det vakte min undren. I børnehavens forståelse af det passende børnehavebarn bevægede Søren sig så langt ud over grænsen for det passende, at han måtte have støttepædagog. Alligevel lod det ikke til at de interviewede børn, så ud til at finde ham upassende – Søren lod ikke til at behøve støtte for at handle passende indenfor Aksel og Rasmus' tolkninger af passendehed, og han lod heller ikke til at behøve støtte for at blive genkendt som en del af et kollektivt 'vi'. Men hvordan lod det sig gøre, at Søren i børnehavens tolkninger af det passende børnehavebarn bevægede sig så langt ud over grænserne at han behøvede støtte, ikke lod til at få betydning i børnenes forståelse af ham?

Søren genkendes som upassende i pædagogernes tolkninger af det passende børnehavebarn, men som passende blandt sine jævnaldrende. Det kan se ud som om, at nogle af børnehavebørnene ikke tolkede forståelsen af det passende børnehavebarn som pædagogerne gjorde. Som tidligere nævnt var det vigtigste for børnehavebørnene, at have gode venner og legitim adgang til fællesskaber. I børnenes tolkninger af det passende børnehavebarn, var det denne tolkning de mødte Søren med – han handlede passende og bevægede sig indenfor acceptabilitetens grænser i de kollektive 'vi'er

han var en del af. Hvis Søren's position derfor skal ses gennem sådanne analytiske briller, så så det ud til, at Søren's position må nuanceres lidt. Rasmus var godt klar over, at der var noget 'særligt' ved Søren's position, men alligevel så det ikke ud til at være af den store betydning, for hans forståelse af Søren, og måske er det dermed ikke 'kun' muligt at blive til som enten passende eller upassende? Udvider vi ved hjælp af acceptabilitetsbegrebet tilblivelsesmulighederne lidt, lader det til, at Søren i stedet kan genkendes som acceptabel upassende – en position der åbner op for andre handlemuligheder. Det gør ikke noget, at Søren genkendes som 'anderledes', har sin egen voksen, nogle gange er inde når de andre er ude og omvendt. I hvert fald ikke i Rasmus og Aksels tolkning, for her bevæger han sig indenfor rammerne for det acceptable, selv om han i pædagogernes tolkninger bevæger sig udenfor. Ved at trække på både pædagogernes og børnenes forståelser og tolkninger af det passende, bliver det muligt ikke kun at blive til som passende eller upassende, men også muligt at blive til på mere nuancerede måder. Det er ikke meningen at acceptabilitetsbegrebet skal bruges som et paraplybegreb der kan trækkes ned over alle børn i Børnehuset Myretuen. Det, der skal ses som begrebets potentiale, er, at det i et øjebliksbillede kan gribe om og synliggøre flere nuancerede måder at blive til på, og ligeledes kan give os mulighed for at få øje på flere forskellige tolkninger af passendehed i samme kontekst.

Når Søren får mulighed for at positionere sig som acceptabel upassende, bringer det nogle andre præmisser med sig end hvis han 'kun' blev genkendt som upassende, og med præmisserne følger også andre handlemuligheder. Handlemuligheder hvorigennem Søren kan blive til som en 'god' og 'værdig' ven *på trods af* hans 'anderledeshed'.

Acceptabilitetsbegrebet ser dermed ud til at give os en mulighed for at gribe om nogle af dynamikkerne i børnenes konstruktioner af fællesskaber. Søren formåede at positionere sig og blive anerkendt indenfor fællesskabets tolkninger af passendehed, og børnehavens tolkninger af ham som "anderledes" og "med særlige behov" lod til at prelle af i første omgang eller måske mere præcist, at få en sekundær betydning i hans tilblivelsesmuligheder.

Mobning i børnehaven?

Da jeg i interviewene spurgte børnene, hvad mobning var, lod det til at herske bred enighed blandt børnene, og børnenes mobbeforståelser gjorde jeg rede for tidligere i analysen. Når jeg derimod spurgte til børnenes egne erfaringer og oplevelse med mobning, så lod det til at være noget sværere at definere og blive enige om, hvornår og hvordan mobning blev til og fandt sted. Læste jeg interviewene igennem, herskede der ofte både støttende og modstridende fortællinger om de samme situationer og handlinger, og for at give et indblik i disse facetterede fortællinger og oplevelser, vil jeg lede analysen videre gennem et andet konkret subjekt. Nemlig Frederik.

7.1 Frederik - mobber eller offer?

Frederik var fem år og gik, ligesom Søren, på femårsstuen i Børnehuset Myretuen. Han var almindelig af bygning og havde brunt hår og brune øjne. I mit interview med Frederik fortalte han mig, at han tit oplevede at blive mobbet. Han oplevede, at han ofte blev udelukket fra lege og fællesskaber og måtte slå for at have en chance for at få adgang til de fællesskaber, han gerne ville være en del af.

F: [...].. jeg må faktisk tit ikke være med i nogen lege her i børnehaven...

I: så hvis man siger du ikke må være med så kan det også være drilleri for alvor?

F: ja..

I: synes du at du tit bliver drillet for alvor?

F: ja hver dag næsten.. jeg må jo slet ikke være med eller noget tit

[...]

I: hvad gør du hvis de siger du ikke må være med?

F: siger det til en voksen nogle gange nogle gange så slår jeg tilbage

Frederik fortalte, at han nogle gange slår tilbage. Selve fortællingen om at slå tilbage brugte han flere gange i løbet af interviewet. Ligeledes fortalte han, at han nogle gange måtte hente en voksen.

I: hvad så hvis du henter en voksen hvad sker der så?

F: ja så bliver de andre skældt ud

I: hvad siger den voksne til dem?

F: nogle gange at de skal holde op med at drille eller at de skal lege med mig

I: så du får nogle gange lov til at være med alligevel?

F: ja det kan de godt

I: kan de voksne bestemme at du skal være med?

F: nej ikke rigtigt jeg kommer ikke altid sådan rigtig med..

I interviewet positionerede Frederik sig som offer for mobning. Han fortalte om udelukkelse og afvisning, om kampen om at være med, og om strategier i de forhandlinger han håbede på, kunne give adgang til fællesskaberne, så som at slå og hente voksne. Når Frederik slog, slog han ikke først – han slog 'kun' tilbage. At slå tilbage var det våben Frederik oplevede at måtte benytte sig af, i den kamp han blev deltager i, når han forsøgte at få adgang til fællesskaber. I interviewet fortalte han også, at var vigtigt, at de andre vidste han var stærk.

I: kan det hjælpe hvis du slår?

F: nej

I: man kommer ikke med i legen af det?

F: nej ikke sådan rigtigt på en måde

I: ikke sådan rigtigt?

F: nej.. men så ved de i hvert fald at jeg er ret stærk

I: er det vigtigt de ved det?

F: ja for så... øhm.. det er bare så ved de det og så at jeg er stærk og så bliver de lidt bange for mig også og det er godt for så tør de ikke helt drille mig ligeså meget..

At slå blev en forhandlingsstrategi for Frederik. Selv om Frederik i interviewet positionerede sig indenfor kategorien mobbeoffer, så lod det til, at han alligevel tøvede lidt. Måske positionerede han sig som offer for mobning overfor mig, fordi han tog min lovning alvorligt om ikke at fortælle noget videre til de andre børn eller voksne i børnehaven, og ligeledes tog min påstand alvorligt om, at jeg var på besøg og snart ville forsvinde igen. For gennem hans fortællinger opstod der brud, hvor han svingede mellem enten at lade sig hverve af kategorien mobbeoffer, eller at afvise den med argumenter i sin fysiske overlegenhed. Gennem sine fortællinger om at slå, lod han mig vide, at han ved at vise sin styrke kunne bevæge sig udenom offerpositionen, og han viste mig dermed også, at han tøvede med at lade sig hverve af kategorien.

Frederik vidste godt, at det ikke var tilladt at slå i børnehaven. Han vidste også, at han risikerede skæld ud af de voksne, hvilket han ikke brød sig om, men han valgte at slå alligevel. Det skabte nye undren. Hvorfor slog han alligevel? Hvorfor hentede han ikke en voksen i stedet?

Ifølge Frederik kunne de voksne hentes for at skælde de andre ud og samtidig gennem denne skælden ud markere, at de andre børn havde handlet forkert i deres udelukkelse af Frederik. Så hvorfor allierede han sig ikke med de voksne, og skabte rum for at blive positioneret som den gode og rigtige i modsætning til de andre som forkerte og onde?

Hvis Frederik hentede en voksen og fik 'ret i', at de andre var hæslige og onde, og han selv var rigtig og god, så ville det nok ikke gøre det lettere for Frederik at komme med i fællesskaberne. I stedet ville han hver gang tydeliggøre forskellighederne mellem sig selv og 'de andre' og dermed lukke flere og flere af de sprækker, der kunne give mulighed for adgang til det kollektive 'vi' gruppen værnede om (Søndergaard, 2008). Det var ikke de voksnes anerkendelse som god og rigtig, Frederik så ud til at stræbe efter – det var den gruppe han blev udelukket fra, han savnede genkendelse, anerkendelse og værdighedsgivende positioneringsmuligheder fra. Men hvorfor slog han så?

Ved at bevæge sig udenom positionen som mobbeoffer, og i stedet positionere sig og lade sig hverve af kategorien 'stærkest', skulle Frederik måske bevæge sig i stærk modvind, for at holde live i håbet om at kunne forhandle sig ind i eksisterende fællesskaber. Det lod til, at Frederik havde erkendt, at hvis han vendte sig om og lod vinden føre ham og positionere ham som 'mobbeoffer', så kunne det ende med, at han ville blive fuldt ud ekskluderet fra det kollektive 'vi'. Så måske var det dét, Frederik forsøgte ved at slå? At holde kursen og kæmpe mod den stærke modvind? Og gennem den kamp at holde liv i håbet om, at han via sine fysiske kræfter kunne blive anerkendt som 'stærkest', og i forlængelse heraf kunne åbne op for nye handlemuligheder?

Gennem kategorien 'stærkest' kunne Frederik måske åbne op for nye forhandlinger af acceptabiliteten i det kollektive 'vi' og dermed åbne op for nye handlemuligheder. Det kunne måske hjælpe ham til, at få mulighed for at bevæge sig væk fra en position som marginaliseret, og i stedet hjælpe ham til, at bevæge sig mod bedre og mere værdige positioneringsmuligheder. Eller måske forsøgte han "blot" at holde fast i håbet om ikke at gå fra marginaliseret til fuldt ekskluderet?

Gennem sin fysiske styrke håbede Frederik på at kunne tilkæmpe sig noget af retten til den magt han måtte have, for at få lov til at blive medforhandlende til de præmisser det kollektive 'vi' værnede om. Gennem kategorien 'stærkest' kunne han bevæge sig væk fra offerpositionens præmisser, hvor han ville blive udpeget som den tabende og svageste part i relationen (Søndergaard, 2008), og i stedet bevæge sig i retning af mere attraktive præmisser, hvor han gennem sine fysiske kræfter kunne påkræve sig noget af retten til at være meddefinerende til, hvad der blev tolket som passende. Det lod til, at Frederik havde luret, at jo mere marginaliseret og ekskluderet man var, jo

mindre adgang havde man til definitionsmagten i gruppen og dens forhandling af social virkelighed (Søndergaard, 1996). Og måske derfor holdt han fast i sine fysiske kræfter som den bedste forhandlingsstrategi?

I mine interviews med nogle af de andre børn, var det dog nogle helt andre fortællinger, der kom frem om Frederik. Rasmus, Aske og Aksel fortalte mig, at de var bange for Frederik og syntes han mobber. Han mobber, når han slår og sparker - han er fysisk stærk, og han kan true sig til at være med i lege.

R: ja fordi jeg bliver jo lidt bange fordi han [Frederik] er stærkest

I: betyder det noget han er stærkest?

R: ja så kan han true til at være med og sådan noget der..

Rasmus fortalte, at Frederik kan true sig til at være med. En mulighed der måske ikke ville vise sig, hvis Frederik lod kategorien mobberoffer klæbe sig til hans krop.

Julia og Anja fortalte også, at Frederik tit mobber. Julia fortalte, at Frederik tit mobber andre ved at slå og tale grimt, men ikke hende, og Anja fortalte, at hun er nødt til at hente en voksen, når han slår og sparker, og at hun kun vil lege med ham, hvis han er den absolut sidste, der er tilbage i børnehaven. I de andre børns fortællinger så det ud til, at Frederiks forsøg på at bevæge sig udenom offerpositionen og hans forsøg på i stedet at positionere sig som ”stærkest”, blev taget op og genkendt. Men det lod også til, at Frederik blev positioneret og fanget i en anden kategori – nemlig kategorien ’mobber’. Hvordan kunne det gå til, at Frederik selv oplevede, at han blev mobbet, og gennem forskellige forhandlingsstrategier måtte forsøge at kæmpe sig til lidt af definitionsmagten for acceptabilitet i det kollektive ’vi’, men i sine bestræbelser endte med at blive positioneret som ’mobber’?

På et tidspunkt i interviewet spurgte jeg Frederik, om han mobbede når han slog. Til det svarede han ”nej for jeg slår tilbage”. Frederik slog altså aldrig først og han slog kun, hvis andre, ifølge hans tolkning af passendehed, handlede uacceptabelt. Han ønskede på ingen måder at lade sig hverve af kategorien ’mobber’. Frederik mobbede ikke – han blev mobbet sagde han. Men på trods af sine afvisninger af kategorien ’mobber’, blev Frederik, ifølge de andre børn, udelukket og afvist fra fællesskaber *fordi* han mobbede. Det var uacceptabelt at slå og sparke og kalde andre grimme ord, og Frederik måtte betale prisen for sine handlinger – handlede man uacceptabelt i fællesskabernes tolkning af passendehed, så måtte man forvente at blive udstødt.

Som tidligere nævnt var det gode venskaber, der stod først på listen over børnenes forståelser af, hvad der karakteriserede et godt børnehaveliv, og Frederik brød med denne forståelse – gode venner talte ikke grimt eller slog og sparkede – han brød normerne gjorde han!

Ifølge Pearce (2007), kan det hævdes, at subjekter tillægger særlige handlinger forskellige meninger alt efter, hvilket perspektiv de ser dem i, og han skriver:

”Den mest enkle form for omgang med disse forskelligheder er naturligvis at bedømme min egen verden som rigtig god og smuk, og i den udstrækning andre sociale verdener adskiller sig fra den, at bedømme disse sociale verdener som forkerte, onde og hæslige” (Pearce 2007:52)

Med en sådan forståelse kunne det se ud til, at Frederik og det kollektive 'vi' så med forskellige perspektiver på de samme handlinger. Selv om Frederik oplevede det som nødvendigt at slå, sparke og benytte sig af grimme ord for at blive genkendt som rigtig og god, så blev hans forsøg på at blive anerkendt og accepteret, tolket og genkendt som negative handlinger af det kollektive 'vi' og straffet. Frederik oplevede, at han var *nødt til* at slå, sparke og bruge grimme ord for at skubbe døren til fællesskaberne lidt på klem, og de andre børn oplevede, at det var *fordi* han brugte disse forhandlingsstrategier, at han måtte ekskluderes, udelukkes og afvises.

I børnehavens forståelser af Frederik, så det ikke ud til, at pædagogerne fandt Frederik upassende. Han blev ikke skældt mere ud end de andre børn, han lod heller ikke til at få mere opmærksomhed, som børnehaven beskrev i pjecen, børn der handlede uvanligt ville få, og han lod heller ikke til at have særlige ”rettigheder”, ligesom Søren. Der kan være flere grunde til, at pædagogerne ikke betydningssatte Frederik på måder der gjorde, at han faldt udenfor deres tolkninger af passendehed. Måske så de det som en naturlig del af børns udvikling, at de måtte lære sig at få adgang til fællesskaber på egen hånd? Måske trak de på en diskursiv forståelse af naturligheden i, at drenge må igennem en periode hvor de slår? Jeg ved det ikke, men det så ud til, at Frederik handlede passende ud fra pædagogernes tolkninger af passendehed, mens han så ud til at bevæge sig udenfor grænserne i mange af børnenes tolkninger. Med acceptabilitetsbegrebet in mente kunne Frederik se ud til at blive positioneret som uacceptabel passende. I børnenes forståelser slog han *for* meget, var *for* stærk og talte *for* grimt, men i børnehavens forståelser, var det altså ikke *for* meget til, at han bevægede sig udenfor acceptabilitetens grænser og kaldte særlige hjælpeforanstaltninger i position, som Søren gjorde.

I eksemplerne med Frederik og Søren ser det ud til, at det kollektive 'vi's tolkninger af passendehed sætter særlige præmisser på spil for Søren og Frederik. Søren tilbydes ofte positioneringsmuligheder indenfor acceptabilitetens grænser, som eksempelvis acceptabel

upassende, hvorimod Frederik tilbydes positioner udenfor acceptabilitetens grænser som eksempelvis uacceptabel passende. Disse positioneringsmuligheder fik betydning for Søren og Frederiks ønsker om at deltage i børnefællesskaber – Søren blev ofte dømt inde, hvor Frederik ofte blev dømt ude.

7.2 Når mobning kodes¹⁶ socialt

For at lede analysen videre, vil jeg trække på det analytiske greb andetgørelse.

Når børnene etablerede børnefællesskaber, så foregik det på flere niveauer. Et af niveauerne så ud til at handle om, at have 'noget' til fælles. Dette 'noget' var ikke altid til at gribe ud efter, men i enkle eksempler, så det alligevel ud til at kunne lade sig gøre.

Anita, Cilje og Heidi danser til musik i musikrummet. Anna kommer ind i rummet

Anna: må jeg være med?

Heidi: ej det synes jeg ikke

Anita: heller ikke mig

Anna: hvorfor må jeg ikke?

Cilje: fordi der kun kan være tre med i legen

Anna: kan vi ikke skiftes så?

Heidi: nej for man skal også have sådan nogle strømper som man kan tage af og det har du ikke (alle tre piger har deres strømper på)

Anna kigger ned på sine strømper

Anna: jeg kan god tage dem af indenunder

Anita: altså man skal også have de her kjoler (lyserøde tylskørter) og dem er der ikke flere af

Anna kigger lidt og forlader så rummet. De tre piger fortsætter legen.

Anita, Cilje og Heidi havde etableret et fællesskab. I fællesskabet havde pigerne tilsyneladende flere fællesheder, der kunne bruges til at dømme Anna ude. Den første fælleshed bestod i, at der kun kunne være tre med i legen. Denne fælleshed forsøgte Anna at bryde med ved at foreslå, at de kunne skiftes, men Heidi var hurtig og øjnede en anden fælleshed, som kunne dømme Anna ude – man skulle have strømper på, som kunne tages af. Anna havde strømpebukser på, men endnu engang gjorde hun modstand og gav udtryk for, at strømperne sagtens kunne komme af alligevel. Nu var det Anita, der var hurtigst til at øjne fællesheder – man skulle have tylskørter på, og dem var

¹⁶ Sociale koder eller kodninger skal her læses som en slags uskrevne regler, hvorigennem børnene i deres fællesskaber betydningssætter særlige handlinger på særlige måder, der får betydning for, hvilke handlinger der kan ses som henholdsvis passende eller upassende, og som dermed får betydning for, hvem der kan in- og ekskluderes

der desværre ikke flere af. Denne gang så Anna sig slået, og hun forlod rummet. Man kunne forestille sig, at denne samtale kunne have fortsat, hvis Anna var kommet med flere modspil. For mig som observatør var det svært at få øje på pigernes fællesheder. For mit blik var der nok, om end, flere forskelligheder. En var lyshåret, de to andre mørkhårede. En havde en grøn trøje på, en anden en hvid og den tredje en lilla etc. Pigerne var imidlertid, i modsætning hertil, i stand til at konstruere flere fællesheder – fællesheder, der kunne bruges til at andetgøre Anna og ekskludere hende fra det kollektive 'vi'.

Børnene havde, som tidligere nævnt, brug for at skabe fællesheder for at kunne konstruere gode og meningsfulde børnefællesskaber, da disse måtte skabes i forhold til 'nogen/noget andet' (Kofod, 2004; Staunæs, 2004; Søndergaard, 1996). Alligevel så det ud til, at dette 'nogen/noget andet' også kunne bruges som udelukkelsesstrategier. I min tid i børnehaven så jeg en del eksempler på sådanne konstrueringer af fællesheder med udelukkelse til følge. I et andet eksempel dømte Anders Catia ude, fordi hun var en pige og han selv og Aske var drenge, og i et tredje eksempel dømte Emma og Julia Catia ude, fordi hun ikke havde en bamse med, som i kraft af sit udseende kunne bo i et hus¹⁷. Disse udelukkelsesstrategier så ud til at være nyttige, når børnene ønskede at afvise ønsker om deltagelse *udefra* – altså ønsker fra 'andre' *udenfor* det kollektive 'vi'.

Når jeg her skriver *udenfor* det kollektive 'vi', var det fordi der også var eksempler på, at børnene konstruerede forskelligheder *indenfor* det kollektive 'vi'. Disse forskellighedskonstruktioners fokus lod dog ikke til at være udelukkelse, men derimod opretholdelse af acceptabilitetens grænser, og i forlængelse heraf opretholdelsen af et succesfuldt fællesskab.

En stor gruppe piger har etableret et fællesskab, hvor de vil lave en dans de kan vise til morgendagens fællessamling. Der har været en del konflikter i gruppen og KARINA har meldt ud, at pigerne selv må klare det. Pigerne opfinder et system, hvor alle skriver deres navn på scenen, der er lavet af en papkasse, de har trampet flad. Hver gang man gør noget, de andre ikke synes man må, streges der et bogstav i ens navn. Hvis alle bogstaverne streges, får man en tænkepause fra legen. Dansen fortsætter, og der bliver løbende forhandlet om, hvad der er rigtigt og forkert og streget bogstaver på scenen. Det ser ud til at være flertallet, der afgør, hvornår der skal streges. Efter lidt tid er alle Catias bogstaver streget ud, og hun får en tænkepause. Catia accepterer tænkepausen, og sætter sig ned ved siden af og kigger på. Efter lidt tid inviteres hun med i legen igen.

¹⁷ Catia havde mulighed for at låne en bjørn, men ifølge Emma og Julia kan bjørne ikke bo i et hus. De legede selv med en kat.

I dette eksempel havde alle været med til at afgøre reglerne i fællesskabet indenfor det kollektive 'vi'. Catia havde, ligesom de andre, været med til at afgøre, hvornår nogen måtte have streget et bogstav, og da hendes navn løb tør for bogstaver, måtte hun have en tænkepause. En pause, der gik ud på at tænke over, hvad hun havde gjort "galt" så det ikke skete igen. Man kunne hævde, at Catia blev 'inkluderet ekskluderet', fordi hun ikke blev ekskluderet *udenfor* det inkluderede, men derimod *indenfor* det. Hun var stadig en del af det kollektive 'vi', men ville hun blive ved med det, så måtte hun rette sig efter reglerne i fællesskabet.

Under mit arbejde med analysen diskuterede jeg med andre studerende, undervisere og lignende, og flere bed hurtigt mærke i det uretfærdige forhold, der lå i, at nogle børn havde kortere navne end andre. Det lod dog ikke til at være noget børnene tillagde særlig betydning. Måske var det ikke det, der var væsentligt for dem? Det væsentlige kunne i stedet være, at få etableret et fællesskab, der fungerede, og udstregningen af bogstaverne blev brugt som midlet til skabelsen og opretholdelsen af det succesfulde fællesskab. Så måske handlede det ikke om, hvor mange gange et givent navn kunne streges, men derimod om at undgå udstregning, og så var det jo i og for sig ligegyldigt hvor langt ens navn var. I eksemplet lod de konstruerede forskelligheder i det kollektive 'vi' dermed ikke til at dømme nogen ude på måder, så de blev ekskluderet *udenfor* det kollektive 'vi'.

I Børnehuset Myretuen så det ud til at være nyttigt at kunne mestre begge slags kodninger. Nyttigt 'indenfor det inkluderede', fordi det skabte udgangspunkt for et stærkere og mere holdbart fællesskab, og nyttigt 'udenfor det inkluderede', fordi det kunne bruges som en strategi til lukning af adgangen til fællesskabet. Koderne skiftede hele tiden, alt efter, hvem der legede med hvem, hvilke acceptabilitetsforståelser, der blev konstrueret og måtte opretholdes, og hvem der ønskedes udelukket. Hvis det kollektive 'vi' udelukkede *udenfor* det inkluderede, lod det i børnenes fortællinger til lettere at kunne tippe over i oplevet mobning.

Når børnene kodede andre ude 'udenfor det inkluderede', så deres konstrueringer af fællesheder og forskelligheder ofte ud til at hente deres styrke i de 'anderledesheder', der kunne findes gennem særlige personlige egenskaber. Anna blev dømt ude, fordi *hun* var anderledes, eller *noget ved hende* var anderledes fra det kollektive 'vi'. På den måde opretholdt 'vi'et en forståelse af sig selv som rigtige og gode, frem for Anna som irriterende og ond.

I forlængelse heraf kunne jeg derfor antyde, at offerpositionen ikke kaldte på særlige individkausale personlighedstræk, således, at alle der handlede eller så ud som Anna måtte ekskluderes 'udenfor det inkluderede'. Derimod så forskellighederne ud til at blive skabt gennem modsætninger til flere lag af situerede konstruerede fællesheder.

Lad mig så lige vende tilbage til Frederik. For måske var det det der var på spil? Måske konstruerede det kollektive 'vi' fællesheder, der ekskluderede Frederik udenfor det inkluderede?

Når Frederik slog, sparkede og talte grimt, måtte han dømmes ude af det kollektive 'vi'. 'Vi'et tolkede passendeheder på måder, så Frederik måtte dømmes ude, når han handlede udenfor acceptabiliteten, og det gjorde han når han slog etc. Men hvad så hvis han holdt op med det? Ville han så få adgang til fællesskaberne?

Det er ikke et spørgsmål, der kan svares entydigt på, men vender jeg hurtigt blikket tilbage til eksemplet med Anna, så er det muligt, at det kollektive 'vi' kunne finde andre fællesheder, der kunne dømme Frederik ude. Så hvem er det egentlig, der mobber og mobbes her? Hvem har retten til at definere, hvornår og hvad der er mobning? Og hvem er det, der har retten til at definere acceptabiliteten?

Det lader til, at det kollektive 'vi' vinder kampen for en stund. Der er enighed om, at Frederik mobber – han handler uacceptabelt - handlinger hvorigennem udelukkelsen og afvisningen af Frederik kan legitimeres i det kollektive 'vi's tolkninger af passendeheder – han er selv uden om det. Børnene sætter ikke spørgsmålstejn ved deres egne handlinger, og det lader til at blive selvfølgeligt og legitimt at udelukke Frederik, fordi det kollektive 'vi' har italesat og betydningstilskrevet Frederik som 'mobber', og fordi han bliver genkendt og gør sig genkendelig gennem denne betydningstilskrivelse, uanset om han kendte til den eller ej (Søndergaard, 2008).

Man kunne antyde, at det kollektive 'vi' indordner Frederiks handlinger i mønstre – 'Frederik slår altid', og gennem denne selvfølgelighedskonstruktion, er det også muligt, at det bliver sværere for det kollektive 'vi' at få øje på steder, hvor Frederik handler anderledes. Det er nødvendigt, forståeligt og acceptabelt at ekskludere Frederik. Det kollektive 'vi' er ifølge dem selv, ikke dem der mobber. Tværtimod er det dem, der handler passende og acceptabelt. Det er dem, der bliver mobbet af Frederik.

Gennem selvfølgeligheden at ekskludere Frederik, indbyder det ham til at reagere som forventet – for som han selv ser det, er det hans eneste mulighed. Så hvad sker der, hvis vi ser Frederiks forhandlingsstrategier, som et forsøg på at repositionere sig selv i en mere acceptabel og anerkendt position?

Hvis vi holder os til ovenstående eksempler, lader det ikke til, at Frederik ville få meget ud af sine forsøg. I stedet ser det ud til, at det kollektive 'vi' i stedet kunne læse hans forsøg som mobning, og straffe dem med yderligere eksklusion. Men hvorfor holdt han så fast i forsøget?

Når 'man' er ekskluderet 'udenfor det inkluderede' lod det til, at mobbeofferkategorien kunne klæbe bedre, og måske også kunne blive sværere at vriste sig fri af igen, og at man dermed blev udpeget som den tabende og svageste part i relationen, uden mulighed for yderligere medbestemmelse og medforhandling. Så måske var det derfor ,Frederik holdt fast i sin position som den fysisk overlegne?

For at holde fast i håbet om at kunne forhandle sig ind i det kollektive 'vi', var det nødvendigt at være ekskluderet 'indenfor det inkluderede' og ikke udenfor. Så måske kunne Frederik holde fast i sit forsøg på at få tilkæmpet sig en smule af definitionsmagten til acceptabiliteten i det kollektive 'vi', hvis han brugte sin fysiske overlegenhed som forhandlingsstrategi.

Desværre blev det for Frederik, gennem sin fastholdelse af positionen som 'stærkest', noget sværere at afvise positionen 'mobber' og det lod ikke til, at han kunne vriste sig fri af den kategori. Når først relationen mellem Frederik og det kollektive 'vi' var fortalt frem (uanset om det var blevet navngivet eller ej), så lod det til at få indflydelse på og betydning for de handlinger der forekom (Pearce, 2007). Så når Frederik "hver gang" slog tilbage, kunne det også antydes, at han selv var med til at opretholde mønstret. Så længe Frederiks forsøg på at blive inkluderet i det kollektive 'vi' ikke blev tolket som et reelt, legitimt og fornuftigt forsøg, så kunne mønstret fortsætte, og han måtte vedblive at være farvet af kategorien 'mobber'. En ond cirkel kunne man måske kalde det, eller et trægt mønster, der så ud til at være svært at bryde op.

Lad mig så lige stoppe op et øjeblik, og vende tilbage til de tre spørgsmål jeg stillede i tidligere:

- Hvad forstås som passende og acceptabelt?
- Hvem har retten til at definere det?
- Hvordan får det betydning for hvem der må deltage?

Det, der ser ud til at blive forstået som passende og acceptabelt afhænger af fællesskabernes tolkninger af passendhed, og de diskurser de trækker på. Det er de kollektive 'vi'er, der vurderer og forhandler sig frem til, hvad der kan tolkes som acceptabelt, og det er igennem disse forhandlinger, at acceptabiliteten i fællesskabet sættes. Det kollektive 'vi' skaber et perspektiv, hvorfra de ser. 'Vi' har de holdninger, 'vi' har de fællesheder, 'vi' har de interesser etc., og det er dem 'vi' handler ud fra og forstår, anerkender og betydningssætter hinanden igennem.

Tolkningerne af passendehed, og dermed acceptabiliteten, kunne skifte fra fællesskab til fællesskab, alt efter hvem der deltog, hvornår, hvordan etc., og hvad der blev forstået og tolket som passende og acceptabelt, må dermed forstås som situeret, flydende og foranderligt. I adgangen til

fællesskaberne blev det de positioneringsmuligheder det kollektive 'vi' stillede til rådighed og værnede om, der gav retten til at definere acceptabiliteten, og hvem der havde adgang til fællesskabet.

Her er det vigtigt at pointere, at de kollektive 'vi'er også er positionerede fællesskaber, og i fællesskaberne var der nogle positioner, der havde lettere adgang til forvaltningen af magten end andre. Eksempelvis så det ud til, at særligt kategorier som 'køn' og 'alder', samt deres måder at intersektere på, fik betydning for, hvordan det var muligt at positionere sig i et fællesskab, men at også kategorier som 'anderledes', 'god ven', 'dygtig fodboldspiller' 'stærk' etc. blev tilskrevet særlige betydninger. De diskurser et kollektivt 'vi' trak på og tolkede deres passendehed ud fra, fik betydning for, hvilke positioner der kunne tilbydes, hvilke positioner der kunne forvalte magten, og at nogle positioner fik lettere adgang til magten end andre. Hvis et kollektivt 'vi' trak på en diskurs, hvor det sås som uacceptabelt og upassende at være dreng, så satte det samtidig nogle særlige præmisser op for, hvem der kunne få adgang til fællesskabet, og hvem der kunne få adgang til forhandlingen af acceptabiliteten.

Selv om nogle børn dermed talte om chefer og om, at én kunne bestemme om andre kunne være med i fællesskabet, så var det deres tolkning af passendehed, der afgjorde denne mulighed. Hvis det i fællesskabet blev tolket som 'rigtigt' og 'passende', at én havde retten til at bestemme og kunne afgøre acceptabiliteten, ja, så var det, kunne man antyde, en fælles beslutning – en kollektiv selvfølghed. Hvis børnene stillede spørgsmålstejn ved ét barns ret til at bestemme om andre måtte være med, når resten af fællesskabet kunne ønske deres deltagelse, så var det muligt at fællesskabet ville krakelere, at der ville ske forskydninger i magten, og at det dårlige mønster ville blive brudt for en stund. Hvis nogle af børnene stillede spørgsmålstejn ved et andet barns ret til at bestemme, så kunne vi forestille os, at det kunne læses som et brud på forventninger – et brud på de forventninger børnene havde til hinanden qua de tolkninger af passendehed et givent fællesskab havde forhandlet sig frem til. Det ville måske forstyrre og bryde det kollektive 'vi' og dets selvfølgheder, fællesheder etc., og muligheden for nyetablerede hierarkier, magtfordelinger og fællesskaber kunne vise sig. Skræmmende for nogen måske.

De diskurser børnene trak på, samt deres fortolkninger af passendehed i de forskellige fællesskaber og i forlængelse heraf deres tolerancetærskel, så ud til at få betydning for, hvem der kunne komme med i fællesskabet, og hvem der kunne blive meddefinerende til acceptabiliteten. Og man kan sige, at alle børnene i Børnehuset Myretuen var betydningsfulde i forhandlingerne og tolkningerne af passendeheden, men på forskellige niveauer og på forskellige måder.

Hvis jeg dermed for et øjeblik vender blikket tilbage til børnenes forståelser af mobning, hvor man måtte udelukkes fra et fællesskab man gerne vil være en del af, så kunne man måske hævde, at udelukkelsesstrategierne lettere tippede over i mobning, når de kollektive 'vi'ers acceptabilitet blev for snæver og satte et stramt forhandlingsniveau? Når udelukkelse blev kodet socialt på måder, der ekskluderede *udenfor* det inkluderede? Hvilket kom til at betyde, at de børn der ønskede at blive en del af et kollektivt 'vi' ikke fik mulighed for at være medforhandlende til nye præmisser, der kunne åbne for adgangen til fællesskabet. Og når de kollektive 'vi'ers udelukkelsesstrategier blev til selvfølgelige diskursive handlinger, der var med til at fastholde og reproducere et negativt udelukkelsesmønster?

7.3 Anna – et camoufleret barn eller et barn i camouflage?

Igennem børnenes fortællinger om egne oplevelser af mobning, så mobning ud til at blive et uhåndgribeligt fænomen. Kategorierne 'mobber' og 'offer' så ud til at bevæge sig rundt og sætte sig på forskellige subjekter, alt efter hvilken stemme der talte, og det satte nogle af mine egne mobbeforståelser på en prøve.

I mine gennemlæsninger af det empiriske materiale, var der episoder, der med mine forforståelser, så ud til at tippe over i mobning. Og her blev der skabt endnu en undren. Hvem havde egentlig retten til at afgøre og definere, hvad og hvornår der var mobning? Et spørgsmål jeg søgte at få hold på, ved at lede analysen videre gennem børnehavebarnet Anna.

Anna var fem år og gik på femårsstuen i Børnehuset Myretuen. Hun var lille af bygning, havde brune øjne og brunt hår. Anna havde i min observationsperiode en del fridage, og når hun var i børnehave mødte hun ofte ind sent og gik tidligt hjem. I interviewet med Anna fortalte hun, at det værste ved at gå i børnehave var, ikke at have nogen at lege med. Det lod til, at Anna trak på de samme forståelser af et godt børnehaveliv som mange af de andre børn. Et godt børnehaveliv handlede om at have og få gode venner – at være en del af et kollektivt 'vi', og ikke bare et hvilket som helst kollektivt 'vi', men et kollektivt 'vi', man selv ønskede at være en del af. Selv om Anna trak på de samme forståelser, fortalte hun mig, at hun sjældent legede med nogen i børnehaven. Der var ikke rigtig nogen, der gad lege med hende, fortalte hun, og nu var hun holdt op med at spørge.

I: hvad laver du så i børnehaven når ingen vil lege med dig?

A: leger alene..

I: er det okay?

A: nej jeg ville helst lege med nogen..

I: men de vil ikke lege med dig?

A: nej... jeg spørger heller ikke rigtigt mere nu

I: spørger om hvad?

A: om de vil lege...

I: hvorfor ikke?

A: fordi de siger alligevel bare nej...

I: så du er holdt op med at spørge mere?

A: ja..

I: så hver dag går du i børnehaven uden at lege med nogen?

A: ja.. næsten altid i hvert fald..

I sin fortælling lød Anna opgivende, og hun lod ikke til at kunne få øje på de sprækker, der eventuelt kunne være ind i fællesskaberne. Eller måske kunne hun godt se dem, men havde opgivet kampen om at udvide dem på måder, så hun kunne komme igennem. Alligevel så jeg i et par observationer, Anna forsøge sig med at komme med i børnefællesskaber. Det ene eksempel var jeg inde på tidligere, hvor Anna blev dømt ude, fordi der kun kunne være tre med i legen, fordi hun havde strømpebukser på og fordi der ikke var flere tylskørter. Eller det var i hvert fald Cilje, Anita og Heidis sociale udelukkelsesstrategier.

I et andet eksempel forsøgte Anna at komme med i et andet etableret fællesskab.

Anna sidder og bygger med klodser, og har siddet der længe, inden jeg begynder at skrive ned.

Ingen andre børn eller voksne har henvendt sig til hende i perioden.

Ved siden af sidder Anita og Sisse og spiller vendespil med billeder af børnene på stuen. Efter lidt tid hver for sig:

Anna: Må jeg være med?

Anita: Nej vi er begyndt

Anna sætter sig tæt ved dem, og kigger på de spiller

Anna: Hvem har fået mit stik?

Sisse: Ikke nogen

Anita vender et kort

Anita: det var Anita

Anna: dig selv

Anita: ja mig selv (smiler til Anna som smiler tilbage)

Anna: Her kan dine stik ligge (tager en tom kurv frem og lægger Sisses stik ned i)

Sisse: Nej Anna!!

Anna: Se min hat (tager kurven på hovedet)

Ingen reagerer

Anna: Hvor mange stik har du Anita?

Der bliver råbt, at børnene skal rydde og vaske fingre. Anna, Anita og Sisse hjælpes ad med at rydde kortene op

Anna forsøgte i dette eksempel flere forskellige forhandlingsstrategier til at komme med i fællesskabet. Først forsøgte hun sig på den, af børnene, mest oplagte måde, ved at spørge om hun måtte være med, men Anita dømte hende ude – de var begyndt. Derefter forsøgte Anna at åbne andre sprækker. Først ved at spørge, hvem der havde fået hendes stik, derefter ved at lægge Sisses stik i en kurv, og til sidst ved at tage kurven på hovedet. Hver gang fik hun enten korte, præcise eller irriterede svar. Anna fik dog et smil af Anita, da Anita fik sit eget stik, og det lod til at være den smule fællesskabsfølelse, Anna måtte nøjes med i den omgang. Og dog – Anna fik også lige lov til at være med til at rydde op, da der blev kaldt til frokost. Det så ud til, at Anna blev holdt på sikker afstand i fællesskabet, og hendes forsøg på at blive anerkendt blev afvist.

Det lod til, at Anna havde fat i noget, når hun fortalte, at hun ikke rigtigt havde adgang til nogle fællesskaber i børnehaven. Men for at få et mere nuanceret billede af Anna, læste jeg interviewene igennem efter andre forståelser og fortællinger om Anna.

Desværre blev det ikke til meget, for ikke i ét eneste interview, blev Annas navn nævnt. Hverken når børnene fortalte om gode venner, irriterende andre eller andet. Jeg kiggede alle interviewene igennem mange gange, og fandt, at alle børns navne på et eller andet tidspunkt blev nævnt i forskellige sammenhænge i interviewene, men Anna så ud til at være forsvundet. Ligesom i eksemplet med Søren var det muligt, at jeg ved at have spurgt direkte til Anna havde fået 'noget' at vide, eller hvis jeg havde interviewet alle. Det gjorde jeg ikke, og måske var det derfor Anna ikke blev nævnt. Men lad os alligevel for et øjeblik forestille os, at hun stadig ikke var blevet nævnt. Hvad kunne denne ikke-italesættelse så betyde?

I interviewet spurgte jeg Anna om hun oplevede at blive mobbet.

I:[...] er det drilleri for alvor synes du at de ikke vil lege med dig?

A: nej altså... de slår mig ikke eller noget..

I: men de holder dig udenfor ikke?

A: ja...

I: er det drilleri for alvor?

A: nej.. altså det er jo bare sådan altid for mig..

I interviewet lod Anna til at trække på de samme mobbeforståelser, som hendes jævnaldrende, og hun beskrev, at mobning var *når man ikke må være med og når man slår og alt sådan noget*. Alligevel lod det ikke til, at Anna oplevede det som mobning, når de andre gang på gang afviste hende og ikke ville lege med hende. Det var bare sådan, det altid var for hende, sagde hun.

Hvis vi ser Annas ikke-deltagelse¹⁸ som en konstrueret selvfølgelighed, kan vi måske få øje på noget andet. Hun har ingen at lege med, og der er ikke noget at gøre ved det. Sådan var det bare for Anna. Hun gør ikke oprør, og ifølge hende selv forsøger hun ikke at kæmpe sig med i fællesskaber med nye strategier. Anna forsøgte i et par eksempler at få adgang til fællesskaber, men hun lod ikke til at kunne finde nye strategier, der kunne give hende nye muligheder, og nu var hun, som hun selv sagde, holdt op med at spørge.

Det ser ud til at være blevet så selvfølgeligt for Anna ikke at kunne få adgang til fællesskaberne, at hun ser forbi mulighederne for at udfordre adgangen til det kollektive 'vi', eller måske nærmere slet ikke ser det som en mulighed. Tilsyneladende ser der heller ikke ud til at være andre, der bemærker, at Anna ikke har nogen at være sammen med, for det meste leger alene og har opgivet at forhandle om adgang til fællesskaberne.

Anna fortalte, at hendes fridage måske kunne have en betydning for hendes begrænsede deltagelsesmuligheder.

I: hvorfor tror du ikke de andre vil lege med dig?

A: måske fordi jeg tit har fri eller sådan noget

I: fordi du tit har fri?

A: ja

I: hvorfor tror du det gør noget at du har fri?

A: fordi så ..mm.. de har jo.. faktisk har alle sammen fundet nogen at lege med når jeg kommer

I: så hvis du kom tidligere kunne det være de ville lege med dig?

¹⁸ Jeg er opmærksom på, at ikke-deltagelse kan ses som et kritisk psykologisk begreb. Det skal dog ikke i denne sammenhæng læses som en del af den kritiske psykologi, men blot som en konstatering af, at Anna ikke deltager.

A: måske..

I: hvem bestemmer at du skal komme senere?

A: mest min far

Der var flere betydninger i Annas fortælling om at have fri. At have fri så både ud til at være fri en hel dag, og fri noget af dagen, så hun mødte senere end de fleste andre børn. Måske var det fordi Anna tit havde fri, hun ikke havde adgang til fællesskaberne? For som hun sagde, så havde de andre ofte fundet sammen i fællesskaber, når hun mødte ind i børnehaven. Så måske var det hende, der var noget i vejen med? Måske var det hendes egen skyld, hun ikke måtte være med? Hun kunne jo bare komme lidt tidligere?

Alligevel var Anna ikke selv helt overbevist om, at det var derfor hun ikke måtte være med, men det var det eneste bud hun kom med, når jeg spurgte ind til, hvorfor hun troede de andre ikke ville lege med hende.

Hvis jeg trækker analysen af børnenes sociale kodninger *udenfor* det inkluderede, med udgangspunkt i personlige egenskaber, ned i dette eksempel, lader de til at blive genkendt og taget op af Anna. Måske er det hende, eller noget ved hende, der er noget i vejen med? og måske er det denne form for andetgørelse, der får Anna til at opgive håbet om deltagelse?

Det ser ikke ud til, at hun kan ændre den tid hun bliver afleveret på – den står hendes far primært for – og det ser heller ikke ud til, at være let for hende at rykke ved eller tilpasse sig de koder hun kodes ude med, så som 'vi er begyndt', 'der kan kun være tre med i legen', strømper, tylskørter etc. Så hvad kan Anna så gøre for at ændre på sine positioneringspræmisser? Hvordan kan Anna bare forsvinde? Blive hun camoufleret, eller ifører hun sig selv denne camouflage? Og i så fald hvorfor?

Ikke-italesættelsen så ud til at give os et indtryk af, at Anna lige så godt kunne have været døren ind til stuen eller en jakke i garderoben. Men Anna var hverken en dør eller en jakke. Hun var et barn – en pige, som gik i børnehave, men som ingen tilsyneladende lagde mærke til, på trods af, at hun bevægede sig, spiste frokost ved siden af og sammen med de andre børn, talte, smilte, græd etc. Anna fortalte, at det ikke var okay at lege alene, og at hun ofte var ked af at gå i børnehave – så hvorfor gjorde hun ikke modstand?

Lad mig få Annas stemme på banen igen.

I: er der slet ikke nogen der kan hjælpe dig så du kan få nogen at lege med?

A: nej.. men måske når jeg skal i skole snart.. så er der nogen der vil lege..

I: ja.. så det håber du?

A: ja det håber jeg..

[...]

I: så du går bare og venter på du skal i skole så du kan få nogen venner?

A: ja..

I: er du glad for at gå i børnehaven?

A: ikke så meget... det er jeg ikke..

Det så ud til, at selv om Anna havde opgivet at få adgang til fællesskaberne i børnehaven, så havde hun et håb. Anna håbede at der, når hun startede i skole, ville åbne sig nye muligheder for deltagelse i fællesskaber. Anna så ud til at holde fast i en position, hvor det ikke længere ansås som en mulighed for hende at forhandle om deltagelse, og for den sags skyld forhandle om de betydningsgivende præmisser i tolkningen af passendehed, de kollektive 'vi' er stillede til rådighed for hende at positionere sig indenfor. I stedet håbede Anna på, at hun, når hun startede i skole, kunne være med til at konstruere nye præmisser, så hun kunne få mulighed for at repositionere sig som en pige med gode venner – og med et godt børneliv ikke mindst.

Ser vi tilbage i afsnittet *Mobning før og nu* og finder de kategorier, der så ud til stille sig til rådighed når mobning italesættes, så det ikke ud til, at Anna ville lade sig gribe af nogen af dem. Selv om jeg aktivt tilbød hende en position som mobbeoffer i interviewet, afviste hun den, og ingen af de andre børn så ud til at ville klæbe nogle af kategorierne fast til hende.

Ved at lade sig hverve af kategorien 'mobbeoffer', kunne der måske åbne sig nogle nye muligheder for Anna. Måske ville hun få mulighed for at kalde på hjælp og alliere sig med højerestående autoriteter, så som de voksne eller sine forældre? Måske kunne de trække camouflagen af hende, så hun (igen) blev synlig? Og måske kunne det få de andre børn til at imødekomme og inkludere hende?

Alligevel lod det til, at Anna holdt fast i sin camouflering. Hun kaldte ikke på hjælp, og hun allierede sig ikke med højerestående autoriteter. I stedet lod hun til at stræbe efter og fastholde den position, der skabte muligheder for neutral overlevelse (Søndergaard, 2008). Måske stræbte Anna efter neutral overlevelse, for ikke at spænde ben for sig selv og sit håb om et bedre skoleliv? Hvis hun påtog sig kategorien 'mobbeoffer', var det muligt, at det ville trække spor med ind i skolelivet

og måske kunne få betydning for, at Anna ikke fik mulighed for at ændre præmisserne for sin egen deltagelse i skolen, sådan som hun så gerne vil. Anna var på vej videre, og at bryde sin position som neutral overlever, kunne forstyrre hendes håb og drømme om en bedre fremtid.

Så selv om Anna var marginaliseret, ja måske endda fuldt ekskluderet, havde hun ingen intentioner om at kalde på hjælp, at alliere sig med andre mere autoritære instanser, eller at gøre aktivt oprør mod de præmisser, hun lige nu blev til gennem. Hvis hun bare kunne forholde sig neutral lidt endnu, så var der nok ingen, der fik øje på hende som ekskluderet, og kaldte hende ind i andre måske mere snævre præmissættende kategorier.

Så var det mobning, at Anna hver dag var ked af det, ikke havde nogen at lege med og måtte bruge det meste af sin energi på at holde fast i håbet om, at det vil ændre sig når hun kom i skole? Eller var Anna selv udenom, at ingen ville lege med hende?

Hvis vi holder fast i det teoretiske ståsted dette speciale trækker på, vil socialkonstruktionisterne hævde, at 'virkeligheden' skabes mellem mennesker gennem sproghandlinger (Gergen, 1999, 2001, 2005; Parker, 1998). Gergen og Gergen skriver videre til det: "*Intet er virkeligt før folk er enige om, at det er det*" (Gergen & Gergen 2005:9), og med det mener de, groft sagt, at vores virkelighed skabes gennem sproget og sociale relationer, at den er en social konstruktion, og at vi ikke kan forudsige virkeligheden.

Så når det på intet tidspunkt var blevet italesat eller betydningstilskrevet mellem børnene, at Anna ikke havde legitim adgang til nogle fællesskaber og hver dag var ked af det, samt at der på intet tidspunkt var skabt enighed om, at det var mobning, Anna var udsat for, så kunne hun forblive i sin position som neutral overlever, og handle ud fra de præmisser den kategori satte til rådighed for hende. Hvis Annas fortælling, ud fra Gergens citat, måtte blive et eksempel på en mobbekonstruktion og give hende muligheder for at handle på de præmisser offerkategorien kunne sætte for hende, så måtte Anna selv påkalde sig kategorien og italesætte den. Hvis hun ikke gjorde det, så kunne hun holde fast i sit håb om bedre dage i hendes snarlige skoleliv, eller, hvis hendes camouflage skulle glide af, håbe på i stedet at blive repositioneret i en mere attraktiv og værdig position, der kunne give hende nye handlemuligheder (Søndergaard, 2008). Så med Gergens citat, så det ud til, at så længe der ikke var enighed om, at Anna kunne tilbydes en position som 'mobbeoffer', og så længe det ikke var blevet italesat, så blev Anna ikke mobbet. Det var bare, som Anna sagde, *sådan det er for mig*.

Jeg kunne derfor udfordre Gergen lidt og spørge: Hvis virkeligheden skabes gennem det folk er enige om, hvad er så virkelighed, hvis folk ikke er enige?

I eksemplet med Frederik, var børnene ikke enige om, hvorvidt Frederik var den der mobbede eller blev mobbet, og så kunne jeg med udgangspunkt i min udfordring af Gergen spørge, hvad var så virkeligheden? Blev Frederik mobbet eller mobbede han? Eller var der overhovedet tale om mobning, når der ikke var enighed?

I ovenstående kan det antydes, at jeg har læst Gergen lidt groft, og ikke har fremført hans reelle forsøg på, at vise os kompleksiteten i, hvorvidt og hvordan virkeligheden bliver til gennem sproget og sociale relationer. Så lad mig forsøge at komme til min pointe.

Der var ingen tvivl om, at de børn der oplevede at blive mobbet, oplevede det som ganske virkeligt, hvad end det var italesat, eller der var skabt enighed om det. Alligevel er Gergen og Gergens citat nyttigt. For det der bliver interessant med Gergens forståelse er, at når der er uenigheder på spil, bliver det måske sværere og mere komplekst at skabe en virkelighed. At det, når folk ikke er enige, bliver sværere at få øje på mobning? At mobning, selv om den ikke er italesat, stadig kan være der og gøres gennem både verbale og nonverbale handlinger, men at fænomenet sløres gennem de uenigheder, der end måtte være om, hvilke betydninger de tillægges?

Hvis vi tænker lidt længere, og tænker ud af børnehavelivet, hvad mon det så vil få af betydning for Anna i hendes snarlige skoleliv, hvis hun formår at holde fast i kategorien 'neutral overlever'? Hvordan vil hendes skoleliv blive? Og vil hendes håb og drømme gå i opfyldelse?

Jeg ved ikke, hvordan det går med Anna, så jeg kan kun gisne om, hvordan hendes skoleliv former sig. Vi kunne forestille os, at hun har mulighederne foran sig. Hun har ikke længere brug for at holde fast i kategorien som 'neutral overlever', og hun har mulighed for at starte på ny og arbejde på at indgå i nye sociale fællesskaber, som giver hende mulighed for at repositionere sig på måder, der giver hende adgang til mere acceptable positioneringer. Men måske kunne vi også forestille os vanskeligheder, knyttet til hendes tidligere oplevelser i børnehaven? Oplevelserne som 'neutral overlever'?

Måske kan nogle børn, i Annas nye klasse, undre sig over, hvorfor hun ikke taler om de venner hun havde i børnehaven, og undre sig over, om hun nu har handlet 'rigtigt' og 'acceptabelt', siden hun ikke har formået at få venner i børnehaven? Måske kan disse undren være med til at farve Anna, og positionere hende i andre knap så attraktive positioner (Søndergaard, 2008) og bryde med hendes ønske om at starte på en frisk? Jeg ved det ikke, men gennem sin fastholdelse i positionen som neutral overlever, var det muligt, at Anna kunne fremstå som ikke-offer, ikke-marginaliseret, ikke-ekskluderet og ikke-mobbet, og det var det, der ser ud til at være med til, at holde hendes håb om et bedre skoleliv i live.

Selv om mine forforståelser af mobning gerne ville have kaldt Anna til sig, og påberåbt hende de rettigheder mobbeofferkategorien kunne give hende, så måtte jeg holde lav profil, hvis jeg ikke ville være med til at løfte sløret for eventuel mobning blandt børnene i børnehaven. Hvis jeg havde givet min forforståelse stemme og åbnet op for en refleksion af, hvorvidt og hvordan Anna blev mobbet, så kunne jeg have risikeret at ødelægge Annas håb om bedre dage, og da jeg ikke kunne være sikker på, at Anna kunne få den hjælp og anerkendelse hun behøvede, så valgte jeg at tie. Måske kunne jeg have kaldt det noget andet end mobning? Eller måske kunne jeg have tilbudt hende andre kategorier at positionere sig indenfor, der kunne åbne op for mere værdige positioneringsmuligheder samt støtte og anerkendelse? Men så havde jeg måske været med til, at sløre 'virkeligheden' endnu mere, og bidraget til uenighederne. Hvis jeg ville gøre et forsøg på, at gøre en positiv forskel for Anna, så havde det nok krævet mere tid i felten, og jeg ville ikke kunne vide, hvilke betydninger det ville få for hende. Men dilemmaet var der, og det gjorde en forskel.

At fænomenet mobning måtte genkendes og italesættes, før det var muligt at få øje på det blandt de involverede parter gjorde, at det om end ikke før så nu, så endnu mere svært definerbart og u håndgribeligt ud.

”De voksne”

Annas fortælling skabte nye undren med sig. Hvorfor tøvede hun med, at alliere sig med de voksne? Og hvorfor lod hun ikke til at ville kæmpe for et bedre børnehaveliv?

Tidligere talte Frederik om muligheden for at hente en voksen, hvis man oplevede sig uretfærdigt behandlet, og den fortælling, var han ikke ene om at have. Flere gange i min observationsperiode og i interviewene, oplevede jeg børnene fortælle om, og i praksis benytte sig af samme replik: ”*Jeg henter en voksen*” sagde de. De voksne så ud til at blive hentet, når et barn følte sig udelukket, blev slået, ikke mente at andre fulgte de gængse regler i børnehaven – når barnets tolkninger af passendehed - acceptabiliteten blev udfordret, lod det til. Det skabte flere nye spørgsmål med sig. Hvorfor italesatte børnene pædagogerne som ’de voksne’, og ikke som VIOLA, KARINA eller LINA? Hvad betød det, gennem børnenes blikke, at være voksen frem for barn? Og hvad var det børnene oplevede de voksne kunne, siden de hentede dem?

8.1 ’De voksne’ som en særlig betydningsfuld kategori?

I børnenes fortællinger lod der til at være klare selvfølgeligheder på spil i forhold til, hvad en voksen var. De voksne var dem, der havde retten til at bestemme over børn, og børnene mente på ingen måder, at kunne gøre oprør mod denne ret uden at kalde på skæld ud. En skælden ud der tydeliggjorde, at man bevægede sig udenfor passendehedens grænser, og nok mere udsatte én selv og ens egen position frem for pædagogernes. Rasmus fortalte om de voksne:

I: hvad så hvis de voksne bestemmer noget som du synes er irriterende eller dumt?

R: så kan jeg ikke gøre noget ved det

I: hvad kan der ske hvis du gør noget ved det?

R: så bliver de voksne sure og skælder ud

Andre af de børn jeg spurgte om deres muligheder for at handle op imod de voksnes definitionsagt¹⁹, lod til at finde mine spørgsmål ganske tåbelige. Enten grinte de ad mig og svarede, *det kan man da ikke*, som var det var en vittighed, eller også kiggede de på mig med et blik, som om de tænkte: *det var da et mærkeligt spørgsmål, hvorfor spørger hun mig dog om det?* Kategorien ’voksen’ lod til at dække over pædagogerne i huset og på stuen, og ikke over andre

¹⁹ Definitionsagt bruges her som begreb for den symbolske magt, der giver magten til at definere og fastholde værdier, betydninger og meningssammenhænge (Søndergaard, 1996). Dog er det er her vigtigt at fastslå at børnene ikke er determineret af de voksnes definitionsagt.

voksne, så som eksempelvis forældrene eller jeg selv. I min observationsperiode kom det særligt til syne for mig, fordi jeg ikke selv blev positioneret som voksen på samme måde som pædagogerne. Min alder og højde bar præg af, at jeg også var voksen, men blev negligeret i forhold til børnenes meningskonstruktion af, hvad en voksen var. Jeg havde tilsyneladende ikke det, der skulle til for at blive anerkendt og genkendt som 'voksen'. Jeg havde ingen definitionsmagt, ingen ret til at irttesætte og ingen ret til at bestemme over børnene. Når børnene derfor sagde, "*Jeg henter en voksen*", blev der ikke en eneste gang set til min side.

Italesættelsen af pædagogerne som 'voksne' gav mig et indblik i det asymmetriske forhold, der måtte være mellem barn og voksen, og lod også til at ekspliciterer den voksnes definitionsmagt, og dermed også det forhold, at de voksne blev positioneret og positionerede sig som havende retten til at bestemme over børn.

Kategorien 'voksen' så ud til at stå i modsætning til kategorien 'barn', og det kaldte på nogle forskellige normative forståelser af, hvad det ville sige at være 'voksen' og at være 'barn'. Gennem børnenes fortællinger viste det sig, at subjekter, der blev hvervet af kategorien 'barn', måtte være underlagt de subjekter, der blev hvervet af kategorien 'voksen'.

At ligne en voksen ligesom jeg, var ikke nok til at blive hvervet af kategorien 'voksen' i den forstand, som den blev genkendt i Børnehuset Myretuen. For at blive hvervet af kategorien, måtte man blive positioneret som havende definitionsmagten over passende og upassende handlen. At være 'voksen', var ikke noget man bare var, det var noget man kunne blive. Når man til gengæld var blevet anerkendt og genkendt som 'voksen', så gav det flere forskellige handlemuligheder:

- Man opnåede retten til at definere passende og upassende handlen
- Man opnåede retten til at vride og betydningssætte (nye) regler, krav og forventninger
- Man opnåede retten til at overvåge, (om)definere, irttesætte og skælde ud
- Man opnåede retten til at bestemme over børnenes tid, rum, kroppe og aktiviteter

At de voksne havde mere magt end børnene, var der nok i og for sig ikke noget nyt i. Alligevel blev det interessant, fordi de voksne gennem denne magt og gennem den selvfølgelighed der lå heri, måske kunne få betydning for nogle af mobningens dynamikker.

8.2 'De voksne' som de autoritære forhandlere?

I børnenes fortællinger lod det til, at de voksne kunne hentes fordi de kunne 'noget særligt'. Dette 'særlige' var svært at sætte ord på, men gennem nogle af fortællingerne og nogle af observationerne, kom lidt af det 'særlige' alligevel til syne. For at få en forståelse af denne 'særlighed', må læseren med ned igennem noget mere af analysearbejdet.

I Børnehuset Myretuen var det sjældent, at pædagogerne brød ind i allerede etablerede fællesskaber for selv at deltage, eller for at komme med gode ideer til legens videre forløb etc. De forholdt sig forholdsvist passivt²⁰. I mit empiriske materiale var der alligevel særligt én ting, der fik pædagogerne til at gribe ind i børnefællesskaberne, og det var lyden af gråd. Såfremt lyden af gråd fyldte rummet, rettede pædagogerne særligt fokus mod netop det sted, hvor gråden kom fra. I de fleste tilfælde trøstede pædagogerne det barn der græd, men der var også tilfælde, hvor de opfordrede børnene til at hente trøstebamsen²¹, eller selv forsøge at trøste. I disse tilfælde var det dog sjældent, at børnene holdt op med at græde, og der lod til at skulle en voksen til, før gråden tog af i styrke. Anja lod også til at have bemærket de voksnes positioner i trøstningerne.

I: hvad gør du så hvis du ser en der græder?

A: siger det til en voksen eller trøster

I: hvad gør du først?

A: jeg prøver at trøste og så spørger jeg bagefter er du okay og så siger de måske nej og så prøver jeg at trøste noget mere og så prøver jeg at gøre noget andet og sådan noget indtil den bliver glad igen.. men tit må jeg hente en voksen

I: så man kan også hente en voksen?

A: mm (ja)

I: hvad kan de voksne så gøre?

A: de er bare bedre til at trøste end børn

I: hvorfor er de det?

A: ja jeg tror det er fordi de kan hjælpe mere end børnene

Anja fortalte, at hun ofte måtte hente en voksen, før det barn hun forsøgte at trøste blev glad igen. Hendes egen tolkning af, hvordan det kunne være, blev at de voksne på en eller anden måde kunne hjælpe mere end børn. Det så ud til, at Anja trak på en forståelse af, at de voksne havde en særlig betydning, når hendes kammerater skulle trøstes. De kunne hjælpe mere, og Anja så ikke ud til at

²⁰ I denne passivitet overvågede pædagogerne børnene. De overvågede dem både for at sikre sig, at de ikke kom til skade, og for at opretholde de regler, krav og forventninger børnehaven havde til dem. Men muligheden for og retten til at bryde ind stod hele tiden åben.

²¹ Trøstebamsen er en bamse, andre børn kan hente når deres kammerater bliver kede af det, så de får en oplevelse af, at gøre en forskel.

være det eneste barn, der trak på den forståelse. I min observationsperiode så jeg flere episoder, hvor børn græd, og for det meste var der straks et barn der gik efter hjælp hos en voksen.

Sara og Mia leger sammen på legepladsen. To drenge fra stuen kommer hen og diskuterer lidt med pigerne. Efter lidt tid slår de Sara i ansigtet med en pind, hvorefter de løber grinene væk. Sara begynder at græde, og Mia går ud for at finde en voksen. Efter ca. fem minutter kommer hun tilbage med LINA. I de fem minutter Sara har siddet og grædt midt på legepladsen, har flere af hendes jævnaldrende kammerater passeret forbi hende, men ingen er stoppet for at trøste hende.

Det lod til at være en fremherskende forståelse blandt børnene i børnehaven, at de voksne kunne noget 'særligt'. Ved endnu en gennemlæsning af mit materiale viste der sig nogle fortællinger, der kunne lede analysen lidt mere i retning af, hvad denne 'særlighed' kunne indebære. Anita fortalte:

I: hvad kan de voksne gøre?

A: de kan hjælpe men vi skal også prøve at klare det selv nogen gange

I: hvordan kan de voksne hjælpe?

A: de... øhm.. de kan bare gøre ting for at hjælpe

I: har du prøvet at de voksne gjorde noget for dig?

A: mm (ja)

I: hvad gjorde de?

A: de fik nogen til at holde op med noget

I: så de fik nogen til at holde op?

A: ja..

I: så hvis et af de andre børn havde hjulpet dig hvad så?

A: så var det ikke sikkert de var holdt op

Anita fortalte om noget af det, hun mente, de voksne kunne. Hun fortalte, at de voksne kunne få nogen til at holde op med 'noget', og dette 'noget' kunne eksempelvis være at slå, drille etc.

Gennem Anitas fortælling så det ud til, at de voksne kunne markere, at 'de andre' havde handlet upassende og på den måde kunne bakke børnenes tolkninger af passendehed op, og på den måde styrke børnenes forståelser af sig selv som gode, og rigtige frem for 'de andre' som onde og hæslige (Pearce, 2007). Pædagogerne kunne benytte sig af de rettigheder, der fulgte med kategorien voksen og drage fordel af deres definitionsmagt, skælde ud eller irettesætte – rettigheder man ikke havde adgang til, hvis man var hvervet af kategorien barn. Her så de voksnes definitionsmagt ud til at virke produktiv. I observationerne viste der sig flere nuancer af denne 'særlighed'.

Heidi, Anita og Cilje leger en leg hvor man skal hoppe over en snor. Jonas kommer og sætter sig tæt ved snoren.

Jonas: skulle vi ikke sige at I skulle hoppe ved siden af mig?

Heidi kigger lidt rundt og råber så til KARINA som sidder lidt længere nede ad gangen.

Heidi: KARINA, Jonas ødelægger vores leg

KARINA: så må han lige flytte sig lidt

Jonas rykker sig lidt væk, men ikke længere end han stadig kan se.

Også i dette eksempel så det ud til, at 'særligheden', kunne handle om opbakning og forstærkning af betydningen og meningskonstruktionen i ens egne handlinger. Heidi kunne, gennem de voksnes opbakning, forstærke sin positionering af Jonas som irriterende og ødelæggende.

Ved at kalde på KARINA og hævde, at Jonas ødelagde legen, fik KARINA betydning, da det var hende der selvfølgelig blev givet retten til at definere, om Jonas måtte blive siddende eller skulle forlade stedet. Selvfølgelig lå i, at Jonas ikke gjorde modstand mod KARINAS beslutning, men i stedet rykkede sig hen til væggen, hvorfra han stadig kunne se. Han rykkede sig måske fordi han vidste, at han risikerede skæld ud og yderligere andetgørelse, hvis han handlede anderledes og uforventet, og gjorde modstand mod de voksnes definitionsmagt.

Vender jeg blikket tilbage til børnenes sociale kodninger *udenfor* det inkluderede, kunne det se ud til, at de voksne, i deres privilegerede position, kunne være med til at forstærke kodningerne, og gennem denne forstærkning kunne være med til at støtte op om det kollektive 'vi's legitimering af egne handlinger. Dermed kunne de også støtte op om, og blive medkonstituerende til de ekskluderinger og andetgørelsesprocesser, der blev skabt imellem børnene, og som ifølge børnene, så ud til at kunne tippe over i mobning.

Frederik var et af de børn, der så ud til at have oplevet en sådan forstærkning i sine forsøg på adgang til fællesskaberne.

I: så VIOLA kan nogen gange bestemme at du ikke må være med?

F: ja.. fordi hun siger at hvis det er den der har startet legen så må alle bestemme og det siger hun at alle ikke må bestemme i mine lege og så er det altid Pelle der skal bestemme i mine lege

I: og så får du ikke lov til at bestemme så meget?

F: næh

I: hvorfor tror du ikke hun vil have at du bestemmer?

F: nogen gange siger hun det er fordi jeg har slået eller sådan noget..

I: okay... så fordi du har slået så må du ikke bestemme?

F: mm (ja)

Det Frederik forsøgte at forklare her, var at i nogle fællesskaber kunne VIOLA finde på at bryde ind og gøre opmærksom på, at alle måtte bestemme i fællesskabet, men når Frederik havde fundet på en leg, så måtte alle *ikke* bestemme.

Når Frederik siger alle her, kunne de lyde som om, det mere handler om, at det VIOLA bestemmer, er, at *han* ikke må bestemme. Han må ikke bestemme, fordi han har slået, og så ender det ofte med, at det bliver Pelle der bestemmer i stedet. Ikke noget Frederik lød som om, han var helt tilfreds med.

Vender jeg blikket tilbage på Frederiks tidligere fortællinger, hvor han fortalte mig, at han er nødt til at slå for at få lov til at deltage i fællesskaber, og for at få mulighed for at blive en del af kampen om definitionsmagten i fællesskabet, så ser det ikke til at VIOLA kan se, at det, ifølge Frederik selv, er hans eneste mulighed. I stedet kunne det se ud til, at VIOLA trækker på en forståelse af, at børn ikke skal slå hinanden, og når Frederik slår, for at bibeholde eller tilkæmpe sig sin ret til at bestemme i en leg han selv har fundet på, så bliver det af VIOLA tolket som en upassende forhandlingsstrategi. Når Frederik endelig oplever, at hans våben- hans fysiske overlegenhed - har givet ham en sejr, hvor han får mulighed for at bestemme i en leg, så kan VIOLA altså komme og frakender ham sejren, fordi han har vundet den på uretfærdig vis. Man slår ikke i børnehaven!

Lad mig for et øjeblik trække lidt på det magtbegreb jeg gjorde rede for i mit teoriafsnit, hvor magten må forstås som handling på handlinger, og hvor de voksne ikke har den totale magt over børnene, fordi børnene altid, mere eller mindre, er frie til at handle tilbage. Hvis jeg trækker på den magtforståelse, så har Frederik mulighed for at handle tilbage, og det kunne se ud som om, at Frederik handler som VIOLA, og måske også de andre børn, "forventer". Han underkaster sig VIOLAS definitionsmagt, og hendes ret til at bestemme, hvorvidt han må bestemme eller ej, og han giver afkald på den definitionsmagt, han lige har tilkæmpet sig. Når jeg skriver, at Frederik måske også handler som de andre børn 'forventer', så er det fordi Pelle handler videre på Frederiks handling, og ifølge Frederik derefter *altid* indtager den position Frederik lige har givet afkald på - positionen som 'chef'. Så når Frederik giver afkald på sin position, kunne jeg antyde, at han selv er med til at opretholde VIOLAS ret til at bestemme. Men for Frederik ser det ud til at være en klar selvfølgelighed. Han kan ikke gøre oprør, for så kalder han på skæld ud og yderligere andetgørelse, og det ville nok ikke gøre det lettere for ham at få adgang til fællesskaberne.

8.3 Når (i)legitim udelukkelse forhandles mellem børn og voksne

Men der var også eksempler, hvor pædagogerne ikke støttede op om de kollektive 'vi'ers sociale kodninger, og i stedet så ud til at udfordre dem.

Otto og Valder sidder ude i garderoben. De er ved at tage tøj på og er på vej ud. Janus kommer ud.

Janus: hvem skal I lege med udenfor?

Otto: jeg skal lege med Valder

Janus: må jeg være med?

Otto kigger på Valder

Otto: ej vi vil helst lege selv

Janus går ind på stuen

Otto og Valder er næsten færdige med at komme i tøjet da Janus kommer tilbage med VIOLA

VIOLA: hvorfor må Janus ikke være med i jeres leg?

Otto: vi vil bare gerne lege selv

VIOLA: er der ikke noget Janus kan være i legen?

Valder: jamen vi skal bare cykle

VIOLA: så kan I da godt tage Janus med på cyklen.. det synes jeg at I skal

Otto og Valder sukker dybt og lyder lettere irriterede

VIOLA: det kan I ikke være bekendt.. I kan godt tage Janus med i legen tænk hvis det var jer der ikke havde nogen at lege med

Otto: ja ja

Drengene går ud på legepladsen. Otto og Valder finder en cykel

Otto → Janus: du må selv finde en cykel

Otto og Valder cykler væk. Janus går lidt rundt for sig selv. Efter lidt tid går han hen og gynger.

VIOLA gav Otto og Valder besked på, at lege med Janus. Drengene protesterede ikke, men de gav udtryk for en vis utilfredshed. De havde ikke lyst til at lege med Janus. De ville gerne lege selv. Og da de alle tre var kommet ud på legepladsen, fandt Valder og Otto hurtigt en fælles cykel. Janus måtte selv finde en cykel, hvis han skulle være med, sagde Otto, og lidt efter var Otto og Valder væk. De ventede ikke på Janus, og Janus så ikke ud til at føle sig som en del af det kollektive 'vi'.

VIOLAS forsøg på, at få skubbet Janus med i legen, så dermed ikke ud til at lykkes, og hvis vi læser Otto og Valders handlinger som et forsøg på modstand mod de voksnes definitions magt, kan det måske bringe analysen videre og give os et indblik i, hvad dette oprør kunne få af betydning for deres handlemuligheder.

8.4 Skæld ud

Som det også blev nævnt tidligere, kunne børnene kalde på skæld ud, hvis de gjorde modstand mod de voksnes definitions- og disciplinermagt. Skæld ud var ifølge børnene *noget af det værste*, og skæld ud fik man, hvis man brød nogle af de regler, krav og forventninger børnehaven havde til børnene. Aske fortalte:

I: er der så også nogen gange hvor de [de voksne] ikke bestemmer på en god måde?

A: mm (ja)

I: hvordan bestemmer de når det ikke er en god måde?

A: de skælder ud

I: hvordan er det?

A: det kan jeg ikke så godt lide

[...]

A: når de skælder ud er det rigtig højt

I: kan du så også se det på dem?

A: ja de ser vrede ud

I: og det har du prøvet?

A: ja

I: hvordan var det?

A: ikke sjovt.. det er det værste

Ifølge børnene var det de voksne, der havde den suveræne magt til at afgøre, hvornår regler, krav og forventninger blev brudt, og hvornår der skulle skældes ud. Denne skælden ud kunne komme til udtryk gennem hævede stemmer, vrede ansigtsudtryk, og som Sofus i sit interview udtrykte det, skift i ansigtskulør fra hvid til rød.

Skæld ud blev af de voksne brugt som en måde at opretholde børnehavens normer, og blev i forlængelse heraf en disciplineringsform med formålet at normalisere. Når de voksne skældte ud, tydeliggjorde de, at der var gjort brud på reglerne og at grænsen for det passende var nået. Ifølge Frederik kunne skæld ud, når stemmerne blev hævet og ansigtsudtrykkene skiftede, blive synlig for de andre børn, og tydeliggøre, at man havde overtrådt grænserne for passendehed i børnehaven.

I: hvordan er det at blive skældt ud?

F: det er ikke sjovt.. jeg kan faktisk ikke lide det for alle kan jo høre det

I: kan alle høre det?

F: ja fordi de voksne råber jo ret højt

I: men gør det noget at de andre kan høre det?

F: det ved jeg ikke... eller jo altså når de andre hører det synes de måske det var dumt gjort af mig

I: at det var dumt gjort?

F: mm (ja)

Skæld ud tydeliggjorde ikke kun overfor en selv, at man havde brudt en regel, et krav eller en forventning, det blev også tydeliggjort overfor de andre børn og voksne, og det brød Frederik sig ikke om, for det kunne få betydning for deres forståelser af ham, mente han.

Det var dog ikke hver gang regler, krav og forventninger blev brudt, at der blev skældt ud. Når Aske fortalte, at skæld ud var *det værste*, kan det også læses som, at der var andre måder at blive irettesat på, som ikke var ligeså slemt som det værste. Børnene kunne også blive irettesat uden der blev skældt ud, hvilket betød, at der kunne irettesættes uden at hæve stemmen og uden at lave vrede ansigtsudtryk. Det, der så ud til at være væsentligt var, at alle *kunne* skældes ud når reglerne blev brudt, og derfor ramte disciplineringen bredt.

Rasmus fortalte mig om de voksnes ret til at bestemme, og også om deres ret til at kunne bestemme, om andre måtte være med i et etableret børnefællesskab. Da jeg spurgte ham hvordan det var, svarede han:

R: det er bare rigtig irriterende

I: hvad gør I så hvis de voksne har sagt at der er en I skal lege med?

R: jamen så bliver man nødt til det og det er meget irriterende

I: hvorfor er det irriterende?

R: det synes jeg bare det er rigtig irriterende for vi vil bare gerne lege selv så nogen gange så lades vi bare som om vi leger med dem selv om vi ikke rigtig gør

I: hvad betyder det at lades som om?

R: at vi bare siger ja ja og så... øh.. så er de bare ikke rigtig med...

I: ved de godt de ikke er rigtigt med?

R: det tror jeg.. vi taler ikke til dem eller noget

At de voksne ville bestemme, hvem børnene skulle lege med, lod ikke til at have den store effekt. Det var *bare rigtig irriterende*, som Rasmus sagde, og man *er nødt til det*. Man var nødt til det, fordi man ellers kalder på skæld ud.

Men Rasmus havde fundet ud af, at man kunne *lades som om* man legede med 'de andre'. På den måde så det ud som om, at man havde fulgt de voksnes beskeder, og ved at ignorere det barn man

ikke gad lege med, burde det være indlysende, at det ikke var velkomment i fællesskabet – en diskursivt indlejret selvfølgelighed.

Selv om skæld ud virkede disciplinerende og regulerende, lod det alligevel til, at børnene kunne finde måder at omgå de voksnes definitionsmagt, og det lod ikke til, at de voksne opdagede denne ”usynlige” modstand, og når de ikke opdagede den, så havde børnene udvidede handlemuligheder. De voksne kunne ikke påkræve udenforstående børn adgang til det kollektive ’vi’. For at komme med i fællesskabet, og blive anerkendt som acceptabel deltager, måtte man anerkendes og accepteres af det kollektive ’vi’.

Måske var det derfor Frederik tidligere tøvede med at hente en voksen, og i stedet oplevede sine fysiske kræfter som en bedre forhandlingsstrategi? Måske var det derfor, Anna ikke allierede sig med de voksne og kaldte på hjælp?

Så længe Frederik holdt fast i positionen som en dreng med fysisk overlegenhed, var det muligt, han oplever det som en kamp om at modstå ekskludering indenfor det kollektive ’vi’ og ikke udenfor. Allierede han sig med kræfter udenfor det kollektive ’vi’, ville det måske udsætte hans position yderligere, og ende med at styrke det kollektive ’vi’ så meget, at hans kamp i stedet ville blive en kamp om at modstå eksklusion udenfor det inkluderede med en bevægelse mod den endegyldige eksklusion. Så længe han blev genkendt og anerkendt i sin position som ’stærkest’, blev det ikke set som en mulighed, at alliere sig med kræfter udenfor det inkluderede.

Måske allierede Anna sig ikke med de voksne og kaldte på hjælp, fordi hun ikke kunne føle sig sikker på, at alliancen med de voksne kunne hjælpe hende? Hvad nu hvis de voksne, i stedet for at støtte Anna, støttede det kollektive ’vi’, og støttede op om eksklusionen og dermed legitimerede det kollektive ’vi’s eksklusion? Så ville hun få måske blive fanget i kategorien ’mobbeoffer’ eller andre uværdiggørende kategorier som ’irriterende’ eller ’dum’ – kategorier der kunne ødelægge hendes håb om en bedre fremtid, og dermed ville true hendes identitet og eksistens. Hvis de voksne ikke tog Annas kald om hjælp alvorligt, og i stedet med en flygtig bemærkning, som at give Anna en chance, forsøgte at give hende adgang til fællesskaber, så kunne der ske det som Rasmus fortalte om. De andre kunne lades som om hun var med, og med denne lade som om tydeliggøre og forstærke det kollektive ’vi’, Anna på ingen måder var inkluderet i.

”For at have indflydelse som deltager i et fællesskab er det helt nødvendigt at have legitim adgang til det fælles ’vi’”(Søndergaard, 2008:16), og den legitime adgang til det kollektive ’vi’ kommer ikke af, at den bliver påduttet af andre udefra. Den kommer kun gennem gruppens anerkendelse og accept. De voksnes hjælp kunne dermed gøre ondt værre, og selv om de måske

ville handle på måder, der kunne være givtige og hjælpe med bedre forhandlingsstrategier, så var det muligt, at man som allerede marginaliseret tøvede en ekstra gang, før man påkaldte sig hjælp 'udefra'. Tænk nu hvis det ikke virkede. De voksnes magt så dermed ikke ud til at være lige god og produktiv for alle parter. For de børn der var marginaliserede og positionerede i en udsat position, kunne man tænke sig, at deres hjælp nogle gange kunne ses mere som en trussel end som en hjælp. Derimod kunne den for de børn, der var "trygt" positionerede, være en hjælp, opbakning og forstærkning til positionen, og måske udsatte den ikke dem på samme måde for en eventuel marginalisering eller eksklusion.

Analytisk opsamling

Igennem analysen blev læseren introduceret til nogle af de dynamikker og kompleksiteter, der kan være på spil i konstitueringen af mobning, i en dansk børnehave blandt femårige børn. Intentionen med specialet var, gennem poststrukturalistiske og socialkonstruktionistiske teorier og gennem et børneperspektiv, at undersøge hvorvidt og hvordan børnene oplevede en eventuel konstruktion af mobning i børnehaven. Gennem teorierne og de anvendte analytiske greb, blev det muligt at rette blikket og øret mod børnenes forståelser af mobning, hvilket viste sig at kunne udfordre og dekonstruere de dominerende mobbediskurser, der i Danmark, og måske også andre steder, er med til at sætte rammerne for, hvad der kan, må og skal anerkendes som mobning.

Som udgangspunkt så børnenes forståelser af mobning ud til at være forligelige med de dominerende mobbediskurser. Det var vigtigt at være en del af fællesskaber, og blev man udelukket fra fællesskaber, hvad enten det var ved ignorering, ord, slag eller spark, kunne det medføre en følelse af ked-af-det-hed, og det kunne bevæge handlingerne tættere på en oplevelse af mobning og true det gode børnehaveliv.

Alligevel var der også en del steder, hvor børnenes forståelser af mobning lod til at udfordre de dominerende mobbediskurser. For at handlingerne kunne opleves som tippende over i oplevet mobning, var det nødvendigt at blive udelukket fra et fællesskab, man gerne ville være en del af, og det så også ud til at være væsentligt, at man blev ekskluderet *udenfor* det inkluderede uden nogen ret til at være meddefinerende til det kollektive 'vi's tolkninger af passendehed – acceptabiliteten. Var man derimod ekskluderet *indenfor* det inkluderede, kunne man stadig være meddefinerende og medproducerende til acceptabiliteten og opretholde en anerkendt og værdig position.

Acceptabilitetsbegrebet skabte muligheder for at rette blikket mod de steder, hvor børnene kunne blive til som både acceptable upassende og uacceptable passende, hvilket åbnede op for at få øje på børnenes muligheder for at være inkluderede i nogle kollektive 'vi'er og være ekskluderede fra andre. Ekskluderingen fra nogle kollektive 'vi'er betød ikke nødvendigvis en oplevelse af mobning til følge. Når nogle børn kunne finde særlige børns handlinger uacceptable og eksklusionsværdige, var det ikke sikkert, at det kaldte på en oplevelse af mobning. De børn, der blev ekskluderede, kunne være inkluderede og anerkendte som acceptable i de fællesskaber de gerne ville være en del

af, og hvorvidt de dermed var eller kunne blive ekskluderet fra fællesskaber, de ikke selv oplevede som attraktive, lod ikke til at virke ind på og forskubbe deres oplevelse af et godt børnehaveliv.

Derimod kunne acceptabiliteten i de kollektive 'vi'er få betydning for, hvad det måtte og kunne in- og ekskluderes, og det så dermed ud til, at være afgørende i mobbeprocesserne, hvordan passendeheden i et kollektivt 'vi' blev tolket. I nogle kollektive 'vi'er kunne acceptabiliteten blive skabt på måder, så den blev særlig snæver, og dermed dømte særlige subjekter ude, og måderne udelukkelsesstrategierne blev taget i brug, var afgørende for, hvorvidt handlinger kunne genkendes som mobning. Når fællesheder i et kollektivt 'vi' blev brugt som udgangspunkt i konstrueringen af forskelligheder, og blev brugt i en udelukkelsesstrategi, så blev det lettere genkendt som mobning. Denne form for udelukkelse tydeliggjorde en ekskludering *udenfor* det inkluderede, og det ekspliciterede et asymmetrisk magtforhold, hvor det udelukkede barn ikke havde de samme muligheder som de inkluderede for at forhandle sig ind i fællesskabet. Dermed så også kategorier og positioner ud til at virke ind på, hvorvidt og hvordan mobning kunne blive til. Kategorier som 'køn' og 'alder' viste sig særligt tydeligt, men også andre kategorier, som 'voksen', 'barn', 'stærk', 'chef''god ven', 'irriterende' etc., lod til at blande sig og intersektere på måder, der kunne få betydning for, hvorvidt man kunne genkendes og anerkendes som en attraktiv deltager i fællesskaber, og ligeledes kunne få betydning for, hvilke fællesskaber man måtte eller kunne ekskluderes fra.

Analyserne viste, at fænomenet mobning så ud til at være foranderligt og bevægeligt. I stedet for at kigge efter mobbekategorier ud fra særlige personlige karakteristika, blev det i stedet muligt at se på mobbeprocesserne som konstituerede *mellem* mennesker. Det betød, at mobning ikke nødvendigvis så ud til at handle om 'onde' og 'mærkelige' børn, men derimod mere om negative mønstre – mønstre der forhåbentligt kan brydes.

I forlængelse heraf bliver det muligt at hævde, at alle børnene på femårsstuen i Børnehuset Myretuen deltager i de forhandlinger, der er med til at producere og reproducere passendehed, acceptabilitet, positioneringsmuligheder, andetgørelsestendenser, kategorier etc., ligesom også de voksne så ud til at få en særlig betydning. De voksne kunne, gennem deres privilegerede kategori som voksne, være med til at producere, reproducere og opretholde de handlinger, der blandt børnene kunne genkendes som mobning, fordi de gennem de handlemuligheder kategorien voksen bragte med sig, kunne være med til at skabe og/eller støtte op om andetgørelsestendenser og sociale kodninger.

Gennem de fremanalyserede pointer blev det muligt at få et indblik i, hvordan mobning kan blive til mellem femårige børn, samt hvor komplekst og svært definerbart mobning som fænomen så ud til at være, og forhåbentlig kan de i særlig grad bidrage til nødvendigheden i, at se mobning som et flertydigt og situeret fænomen.

10 Specialets sidste ord

Det har ikke vist sig let at besvare den problemstilling, jeg præsenterede i starten af specialet. Der viste sig mange dilemmaer undervejs, og med dem in mente bliver det på ingen måde muligt at skabe et entydigt svar på, hvorvidt og hvordan der konstitueres mobning blandt de femårige børn i Børnehuset Myretuen.

Gennem den teoretiske forståelsesramme, jeg trak på i analyserne, fik jeg mulighed for at undersøge mobning som en fænomen, der bliver til *mellem* mennesker med udgangspunkt i femårige børns ofte modstridende og/eller støttende fortællinger og oplevelser af mobning, og jeg fik mulighed for at undersøge det i et multifacetteret og dynamisk perspektiv.

Analyserne viste, hvordan særlige handlinger og episoder kunne forstås og betydningssættes forskelligt, alt efter hvilke stemmer vi lyttede til, og gennem analyserne blev det muligt at få øje på potentialet i, at forstå mobning som et foranderligt, bevægeligt, kontekstafhængigt og situeret fænomen.

Mit studie var kvalitativt, og jeg vil på ingen måder antyde, at de fokuspunkter, der er blevet fremhævet gennem analyserne, kan generaliseres og gøres almengyldige. Jeg vil derfor heller ikke komme med konkrete handleanvisninger, men dog vil jeg tillade mig at komme med nogle bud på, hvad der ud fra mine analyser, og med en stadig fastholden i inspiration fra poststrukturalismen og socialkonstruktionismen, kunne være interessant at medtænke i fremtidige interventionstiltag. At mobning gennem analyserne viste sig at være ganske komplekst og dynamisk, giver mig først og fremmest lyst til at antyde, at vi må benytte os af interventionsformer, der begriber de relationelle dynamikker, og den kompleksitet mobning kan være en del af.

Måderne der mobbes på, hvordan der mobbes og hvorfor der mobbes må undersøges i konteksten. Vi kan ikke være sikre på, at udelukkelses- og andetgørelsestendenser gøres ens i flere kontekster, eller for den sags skyld blot i flere fællesskaber i samme kontekst. Det er altså ikke sikkert, at Søren ville have været positioneret, genkendt og anerkendt som acceptabel upassende, hvis han havde gået i en anden børnehave, eller hvis børn som Rasmus og Aksel ikke havde tilbudt ham værdighedsgenererende positioneringsmuligheder og adgange til et kollektivt 'vi'. Eller, at Frederik ville have været kodet ude af en næsten samstemmig børnegruppe, hvis han havde slået, sparket og talt grimt i andre sammenhænge, så som eksempelvis derhjemme eller i karateklubben.

Vi må derfor være opmærksomme på, at forskellige kategorier og positioneringsmuligheder kan skifte mening og betydning fra kontekst til kontekst, samt, at måderne kategorier interseker på også kan få betydning for, hvad der mobbes med, hvordan der mobbes og hvorfor der mobbes.

I interventionsøjemed kunne det derfor være interessant at spørge til:

Hvilke kategorier og positioneringsmuligheder, stilles der til rådighed at positionere sig indenfor i denne sammenhæng og kontekst? Hvilke muligheder har børn, der positioneres og hverves af henholdsvis de og de kategorier? Og hvorvidt og hvordan er kategorierne forskellige fra hinanden, og fra andre mulige subjektpositioner?

For at begribe de dynamikker, der kan være på spil i konteksten, må der udvikles kompleksitetssensitive interventionstiltag, der kan få øje på de processer mobning kan blive til igennem, der kan begribe de diskurser, kategoriseringer og positioneringsmuligheder, der er på spil i konteksten, og som kan begribe, hvordan acceptabilitet konstrueres og betydningssættes i forskellige fællesskaber. Hvis vi formår at udvikle sådanne interventionstiltag, kan det forhåbentligt være med til at trække positive spor med ind i konteksten, og give os mulighed for at få øje på de sprækker i diskurserne, der kan hjælpe os til at få inkluderet de børn der ekskluderes og andetgøres på måder, der ifølge dem selv tipper over i mobning. Og måske kan opmærksomheder på diskurser, kategorier og positioneringsmuligheder hjælpe os til at støtte op om en bredere tolerancekultur i de kollektive 'vi'er, og løsne de stramme forhandlingsniveauer af acceptabilitet, der kan være på spil i fællesskaberne og i konteksten.

Hvis vi derimod lader os farve for meget af faste mobbedefinitioner, og de ofte meget karaktertræksbundne kategorier der følger med, så er der en risiko for, at vi kommer til at reproducere selv samme forståelser. I analyserne mødte vi eksempelvis Frederik, der afviste offerkategorien og dens præmisser, ved at benytte sig af sin fysiske overlegenhed. Ved at bruge sin fysiske overlegenhed som forhandlingsstrategi, forsøgte han at kæmpe sig til en mere anerkendt og acceptabel position i fællesskabet, men i sine bestræbelser på at skabe nye positionerings- og handlemuligheder for sig selv, blev han i stedet hvervet af mobber-kategorien og de præmisser, der fulgte med den. Hvis vi derfor forsøgte at trække Frederik ind i en 'passende' kategori, ud fra hans personlige karaktertræk, ville vi måske være tilbøjelige til at kalde Frederik ind i mobber-kategorien, og vi ville dermed reproducere vores forståelser af denne, hvilket kunne få betydning for de positionerings- og handlemuligheder vi ville stille til rådighed for Frederik, og det ville få betydning for vores forståelser af ham.

Sidst men ikke mindst, er det også vigtigt at vi holder os for øje, at deltagere i samme kontekst, og i denne sammenhæng især børnene, måske ikke selv kan få øje på mobningen. Når vi som subjekter ser gennem forskellige briller og tillægger forskellige handlinger mening, alt efter hvilke briller vi ser igennem, så har vi en tilbøjelighed til at se os selv som de rigtige og gode, frem for de andre som onde og hæslige. Det betyder, at det kan være svært at få øje på de handlinger vi selv gør og er en del af, som negative og betydningskonstruerende for eventuel mobning. Hvis vi derfor vil gøre os forhåbninger om at forstyrre mobningens tilblivelsesprocesser, må vi forsøge at forstå børnenes perspektiver, og det de gennem deres briller ser og tillægger særlig mening og betydning. Vi må forsøge at træde et skridt tilbage og nysgerrigt stille spørgsmålstejn ved, hvilke diskurser der trækkes på i konstrueringen og tolkningen af passendehed, hvilke positioneringsmuligheder vi selv og børnene stiller til rådighed for hinanden og hvordan det kan få betydning for eventuel mobning. Og vi må også forholde os reflektivt og kritisk til os selv som deltagere i konteksten, og ligeledes stille spørgsmålstejn ved vores egen betydning i en eventuel konstruering af mobning.

10.1 Kritik af mine metodiske og teoretiske valg

Jeg har flere steder i specialet stillet mig kritisk overfor min egen undersøgelse, men der er alligevel nogle flere kritikpunkter jeg gerne vil vedkende mig.

At jeg har valgt at lede analysen gennem flere centrale subjekter har gjort, at andre subjekter ikke har fået lige så stor plads i specialet. Der er dermed nogle børnestemmer, der næsten ikke har fået plads eller er nedtonet, hvor andres fylder meget og er fremhævet. Det betyder ikke, at jeg ikke har lyttet til de nedtonede børnestemmer og deres fortællinger, eller at jeg ikke har set dem som væsentlige i mine analyser. Grundet specialets fokus og ramme har jeg måtte vælge med omhu, hvad jeg ønskede at fokusere på, og hvad jeg oplevede som væsentligt i forhold til specialets problemstilling. Hvis jeg havde undersøgt et andet fænomen, eller måske blot havde anlagt en anden vinkel på problemstillingen, er det muligt at andre børnestemmer havde været fremhævet.

I forlængelse heraf, kan jeg også kritiseres for ikke at have lyttet til alle de femårige børn i Børnehuset Myretuen. Jeg oplevede selv at mangle Sørenns stemme i analysearbejdet, og måske havde analyserne set anderledes ud, hvis jeg havde været hele vejen rundt om børnegruppen. Hvorfor jeg kun valgte halvdelen af børnegruppen, er tydeliggjort i mit metodeafsnit, og valget bundede hovedsageligt i etiske overvejelser, men kritikken er alligevel berettiget.

I forhold til min teoretiske forståelsesramme har der også været undren jeg ikke har kunnet uddybe og undersøge, uden enten at have retoolet (Søndergaard, 2005a) flere begreber ind i

analysearbejdet, eller at have trukket på andre teoretiske forståelsesrammer. Jeg oplevede det som et stort arbejde, at trække begrebet acceptabilitet ind i en allerede etableret forståelsesramme 'udefra', og det krævede mange overvejelser samt frem- og tilbagebevægelser.

Hvis jeg havde haft mere tid og plads i specialet, ville jeg have udfordret nogle af de undren, jeg ikke mener den teoretiske forståelsesramme kunne begribe. Det var især undren, der bevægede sig væk fra det talte sprog og over i mere nonverbale kommunikationsformer, samt undren der gik på mere psykiske "tilstande". Mere præcist var det undren som:

Hvad er det for nogle følelser børnene synes at opleve, når de føler sig mobbet? Hvordan føles ked-af-det-hed? Hvorfor bliver nogle børn kede af det? Og hvad består ked-af-det-hed i?

Andre undren kom til gennem læsninger af observationseksempler, som eksempelvis en observation, hvor et barn spurgte om lov til at være med i en leg, og hvor et andet barn med lav snerrende stemme og himmelvendte øjne svarede "ja...". Det vækkede undren som:

Hvilke forskelle kan der være på de signaler kroppen sender og det munden siger? Hvilken betydning kan det få, at vi siger noget, men signalerer noget andet? Og hvad betyder det for mobningens tilblivelse og vores forståelse af os selv og andre, at der måske er markante forskelle i tale og nonverbal kommunikation?

Nogle af disse undren kunne måske have været undersøgt, hvis jeg havde ladet mig inspirere af forskellig kommunikationsteori med vægt på nonverbal kommunikation (se eksempelvis Bateson 2005, Rosenthal, 1979), eller hvis jeg havde ladet mig inspirere af Grønbæk Hansens kritikker af min teoretiske forståelsesramme, og havde trukket på eksempelvis psykoanalysen.

Grønbæk Hansen giver udtryk for, at det er muligt at trække på psykoanalysen, uden at falde i de fælder poststrukturalismen forsøger at undgå, nemlig essentialisme, determinisme og entydige kausale tænkninger (Grønbæk Hansen, 2002). Så måske kunne jeg have fanget lidt af dynamikkerne i de ovenstående undren, hvis jeg havde ladet mig inspirere af psykoanalysen og fokuseret på, hvad der eventuelt måtte findes 'udenfor' sproget.

10.2 Fremtidige forskningsmuligheder- og perspektiver

Som ovenstående afsnit lagde op til, så har der i gennem mit arbejde rejst sig nye spørgsmål og nye undren, og nogle af disse kunne være interessante at forfølge i nye undersøgelser.

Videre studier indenfor dette felt kunne i det hele taget tage mange retninger.

Først og fremmest ville det være interessant, at udvide undersøgelserne til at omfatte flere børnehaver og dermed flere børn. Det kunne måske udfordre og nuancere nogle af mine analytiske

pointer, der omhandlede de mobbediskurser børn kan trække på i børnehaven, samt nuancere og udfordre nogle af de kategorier, positioneringsmuligheder og handlemuligheder, der kan være på spil i konteksten.

Det kunne også være interessant at undersøge børnehaver, der ikke aldersopdeler børnene som Børnehuset Myretuen havde valgt, men som derimod har funktionsopdelte stuer, så som vuggestuegrupper for de 0-3årige og børnehavegrupper for de 3-6årige. Måske ville det udfordre og nuancere nogle andre af mine analytiske pointer? Måske ville kategorien 'alder' være mere udvisket og kategorier som 'børnehavebarn' versus 'vuggestuebarn' være mere tydelige? Og måske kunne kategorier her intersektere på andre måder og viser nye fokuspunkter?

Derudover kunne det være interessant at inddrage de voksnes betydninger for mobning, og ikke mindst nogle af de voksnes stemmer i et videre arbejde. Her kunne det være interessant at undersøge: Hvad er mobning ifølge forældre og pædagoger? Trækker forældre og pædagoger på de samme diskurser og forståelser af mobning? Trækker de på de samme diskurser og forståelser som børnene? Hvorvidt og hvordan støtter og udfordrer deres forståelser hinanden? Hvilken betydning kan henholdsvis forældre og pædagoger få for konstituering af mobning i børnehaven? Etc.

Desuden kunne det være interessant at følge en børnegruppe i børnehaven, samt deres forståelser og oplevelser af mobning, og se hvad der skete med disse forståelser, fortællinger og oplevelser i kontekstskiftet fra børnehave til skole. Er der noget, der ændrer sig i deres fortællinger? Kan mobbeoplevelser trække spor med ind i skolelivet og i så fald hvordan? Og kan det få betydning for børnenes tilblivelsesmuligheder i skolen, hvis de har oplevet og mærket mobning på deres egne kroppe i børnehaven?

De videre veje jeg her har lagt op til måtte undersøges empirisk, og gerne gennem en længere periode end den jeg nåede at få, med de børn jeg fulgte. Derudover måtte der lyttes til enten børnenes eller de voksnes stemmer og deres oplevelser og forståelser af, hvilke betydninger de kunne lægge i at blive mødt og forstået på særlige måder.

Så selv om mit speciale nu er på sit sidste ridt, så håber jeg det kun bliver et midlertidigt punktum for langt flere undersøgelser af mobning blandt børnehavebørn, og ikke mindst håber jeg, at læseren er blevet inspireret af mit studie og mine analytiske pointer.

Litteraturliste

Adler Patricia & Adler Peter (1995): *The demography of ethnography* Journal of Contemporary Ethnography, Vol. 24, No. 1

Alderson, Priscilla (1995): *Listening to children : children, ethics and social research* Barnados

Alsaker Françoise D. & Valkanover, S (2001): Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten I: J. Juvonen & S. Graham (red.) *Peer harassment in school* Guilford Press, New York

Bateson, Gregory (2005): *Cybernetics & Human Knowing: A Journal of Second-Order Cybernetics Auto Poiesis and Cyber-Semiotics* Imprint Academic

Barnes, J. A (1972): *Social Networks* Addison-Wesley Modular Publications

Bjerg, Helle & Knudsen, Hanne (2007): Uden straf, ingen skole. Brud og kontinuitet i skolens magtformer I: Staunæs, Dorthe & Kofoed, Jette (red) *Magtballader* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Björk, Gunilla (1995): *Mobbning: et spel om makt: fyrs fallstudier av mobbning I skolemiljö* Göteborg Universitet Institut for socialt arbejde

Bott, Elizabeth (1971): *Family and social network* Tavistock London

Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Bruner, Jerome (1993): *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge

Burr, Vivian (1995): *An introduction to Social Constructionisme* Sage. London kap. 1

Crenshaw, Kimberlé Williams (1994): Mapping of the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of color I: Finemann, Martha, Albertson & Rixanne Mykitituk (red.) *The public Nature og Private Violence* New York Routledge

Crick, NR & Casas, JF & Mosher, M (1997): Relational and overt aggression in preschool in *Developmental Psychology* nr. 33

Danielson, Mia & Ulla Marklund (2000): *Svenska skolbarns hälsövanor 1997/98*, Folkhälsoinstituttet. (hbsc/WHO research)

Davies, Bronwyn & Harré, Rom (1990): 'Positioning: The Discursive Production of Selves' I *Journal for the Theory of Social Behaviour* Vol. 20. no. 1.

Davies, Bronwyn (2000): *A body of writing 1990-1999* AltaMira Press Oxford

DCUM (2007): *Mobbetal fra termometeret 2007* Lokaliseret d. 9. September 2008 på World Wide Web: <http://www.sammenmodmobning.dk/neobuilder.2008011115011445400037314.html>

Dencik, Lars, Bäckström, Eva & Larsson, Eva (1988): *Barnets två världar* Falköping Esselte Studium

Dencik, Lars & Schultz Jørgensen, Per et. al. (1999): *Børn og familie i det postmoderne samfund* Hans Reitzel

Due Pernille, Bjørn Holstein & Per Schultz Jørgensen (1999): *Mobning som sundhedsstrussel blandt skoleelever*. Københavns Universitet. (hbsc/WHO research)

Ehn, Billy (1983). *Skal vi leka tiger?* Stockholm, Liber.

Ellegaard, Tomas (2004): *Et godt børnehavsbarn? Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem* Ph.d. – afhandling Roskilde Universitetscenter Roskilde

Eriksson Björn et.al. (2002): *Skolan – en arena för mobning*. Skolverket: Libers Distribution.

Exbus (2008): *Projektbeskrivelse eXbus exploring bullying in schools* Lokaliseret d. 4. julo på World Wide Web: http://www.exbus.dk/Everest/Publications/Subsites/eXbus/20070330153940/CurrentVersion/projektbeskrivelse_eXbus_07.pdf

Fine, Gary Alan & Sandstrom, Kent L(1988): *Knowing Children. Participant Observation with Minors*, Sage Publications.

Foucault, Michel (1972): *The archaeology of knowledge* London Routledge

Foucault, Michel (1982): *The subject and power* I Hubert Dreyfus & Paul Rabinow (1982) *Michel Foucault: Beyond structuralism and Hermeneutics* Chicago University of Chicago Press

Foucault, Michel 1988: *The political Technology of Individuals* I: L. H. Martin, H. Gutman and P. H. Hutton (eds.): *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press

Foucault, Michel (1994): *Overvågning og straf* Fængslets fødsel, Frederiksberg: Det lille FORLAG

Foucault, Michel (2000): *Klinikkens fødsel* København: Hans Reitzels Forlag

Foucault, Michel (2002): *Viljen til viden – Seksualitetens historie 1* [La volonté de savoir. Histoire de la sexualité I 1976], oversat af Søren Gosvig Olesen, København: Det LILLE Forlag, 2002.

Freud, Sigmund (1974): *Metapsykologi 1*, Hans Reitzels Forlag A/S

Freud, Sigmund (1975): *Metapsykologi 2*. Hans Reitzels Forlag A/S

Frånberg, Gun-Marie (2003): *Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor.* [Bullying in Scandinavian Schools] Köpenhamn: Nordic Council of Ministers, TemaNord, 2003

Gergen, Kenneth (1999): *An invitation to social construction*, Sage

Gergen, Kenneth (2001): *Social construction in context*, Sage

Gergen, Kenneth & Gergen, Mary (2005): *Social konstruktion – Ind i samtalen*, Dansk Psykologisk Forlag.

Gergen, Kenneth (2005): *Virkeligheder og relationer: tanker om sociale konstruktioner* Dansk Psykologisk Forlag 2. Udgave 1. Oplag

Hall, Stuart (1987): *Minimal selves I: The real Me- postmodernism and the Question of identity* (ICA Documents)

Hall, Stuart (1996): Introduction. Who needs 'identity'? I Hall, Stuart & Paul du Gay *Question of cultural identity* London. SAGE

Harris, Dean A.(1995): *Multiculturalism from the margins* Greenwood Publishing Group

Haavind, Hanne (1987): *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter* Oslo Universitetsforlaget

Henriksen, Klaus (2008): *Hver anden handleplan mod mobning er en ommer* AMOK lokaliseret på world wide web: <http://www.mobbeland.dk>

Horst, Christian (2004): *Kulturmødet: Norm og acceptabilitet I: Horst, Christian & Lund, Karen (red.) Norm og acceptabilitet* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Johansson, Eva (2001): *Små barns etik* Liber Stockholm

James, Allison, Jenks Chris & Alan Prout (1998): *Theorizing Childhood* Teachers College Press

James, Allison, Jenks Chris & Alan Prout (2000): *Den teoretiske barndom* Socialpædagogisk Bibliotek. Gyldendal. København

Jenkins, Richard (1994): Rethinking ethnicity : identity, categorization and power I: *Ethnic and Racial Studies* 17,2

Kampmann, Jan (1998): *Børneperspektiv og børn som informanter.* København: Socialministeriet, Børnerådet. (Arbejdsnotat nr.1)

- Kampmann, Jan et. al.(2008): *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6årige (førskolen)* Danish Clearinghouse København
- Khawaja, Iram (2005): *Det selvkonstruerende menneske* In Nordiske Udkast, Årgang 33, nr. 1
- Kitzinger, Celia & Wilkinson, Sue (1996): Theorizing Representing the Other I: Wilkinson, Sue & Kitzinger, Celia (red.) *Representing the Other – A Feminism and Psychology Reader* London SAGE
- Kochenderfer, BJ & Ladd, Gary W (1996): Peer victimisation: Cause or Consequence of School Maladjustment in *Child Development* 67
- Kofoed, Jette (2003): *Elevpli – in- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen* Ph.d. –afhandling. Institut for Pædagogisk Psykologi. Danmarks Pædagogiske Universitet. København
- Kvale, Steinar (2008): *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* Hans Reitzel Forlag
- Ladd, Gary W (1992): Themes and theories: perspectives on processes in family-peer relationships. I *Family-peer relationships: Modes of linkage*. Parke, R. D. & G. W. Ladd. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 1-34
- Langenhove, Luk Van & Rom Harré (1999): "Introducing Positioning Theory" In.: Rom Harré & Luk van Langenhove (Eds.): *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell Publ.
- Leymann, Heinz (1986): *Vuxenmobbing: om psykiskt våld i arbetslivet* Studentlitteratur Lund
- Liep, John & Olwig, Karen Fog (1994): 'Kulturel Komplexitet' i *Komplekse Liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark*. Akademisk Forlag. Danmark
- McDermott R.P (1996): Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn I: Højholdt, Charlotte & Gunnar Witt (red.) *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* København Unge Pædagoger
- Olesen, Jesper, Kofoed, Jette & Aggerholm, Kenneth (2008): *Flere end to slags børn* Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole Århus Universitet Lokaliseret på World Wide Web: http://www.lige.dk/files/PDF/boernehaver/rapport_boernehaver.pdf d. 25. april 2008.
- Olweus, Dan (1973): *Hackycklingar och översittare: forskning om skolmobbing* Almqvist & Wiksell Stockholm
- Olweus, Dan (1986): *Mobbing – vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, Dan (1992): *Mobning i skolen – Hvad ved vi og hvad kan vi gøre* Hans Reitzels Forlag

- Palludan, Charlotte (2004): *Børnehaven gør en forskel* Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Parker, Ian (red.) (1998): *Social Constructionism, Discourse and Realism*, Sage
- Pavlov, Ivan (1927): *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex. Translated and Edited by G. V. Anrep*. London: Oxford University Press
- Pearce, W. Barnett (2007): *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener* Psykologisk Forlag 1. Udgave 1. oplag
- Perren von Lax, Sonja (2000): *Kindergarten children involved in bullying: Social Behavior, pees relationships, and social status* Selbstverlag Basel
- Piaget, Jean (2000): *Barnets psykiske udvikling* Hans Reitzel
- Pikas, Anatol (1987): *Så bekämpar vi mobbning i skolan* AMA dataservice Uppsala
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (2006): *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour* SAGE
- Rabøl Hansen, Helle (2005): *grundbog mod mobning* Gyldendalske boghandel Nordisk Forlag A/S København
- Rasmussen, Dorthe (2007): *Fri for Mobberi – Sådan gør vi* Red Barnet Danmark
- Rigby, Ken (2002): *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia* Attorney-General's department, Canberra
- Roos, Hans-Edvard (1979): *Mobbning och vandalism: en studie i destruktivt beteende* Lund
- Rosenthal, Robert (1979): *Skill in nonverbal communication: individual differences* Oelgeschlager, Gunn & Hain
- Shotter, John (1993): *Conversational Realities – Constructing Life through Language* London SAGE
- Simonsen, Dorte Gert (1996): *Som et stykke vådt sæbe mellem fedtede fingre i Kvinder, Køn og Forskning* nr. 3. Syddansk Universitetsforlag. Odense
- Skinner, B F (1975): *Om behaviorisme* Schønberg
- Staubæs, Dorthe (1998): *Transitliv. Andre perspektiver på unge flygtninge* Politisk Revy
- Staubæs, Dorthe (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv* Forlaget Samfundslitteratur

- Staunæs, Dorthe & Søndergaard, Dorte Marie (2005): Interview i en tangotid". I: Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (red) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag
- Staunæs, Dorthe & Søndergaard, Dorte Marie (2006): Intersektionalitet – udsat for teoretisk justering I *Kvinder, Køn og Forskning* vol 15, nr. 3,
- Strandell, Harriet (1994): *Sociala mötesplatser för barn* Helsinki. Gaudeamus
- Søndergaard, Dorte Marie (1996): *Tegnet på Kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. Museum Tusulanum. København
- Søndergaard, Dorte Marie (2000): 'Kønnet Subjektivering. Dorte Marie Søndergaard introducerer Bronwyn Davies' i *Kvinder, Køn & Forskning* nr. 1. syddansk Universitetsforlag. Odense
- Søndergaard, Dorte Marie (2001): "Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning". I: Haavind, H. (red): *Kjønn og Fortolkende Metode* Oslo Gyldendal Akademisk.
- Søndergaard, Dorte Marie (2005): At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative, poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning". I: Jensen, T.B. & Christensen, G. (red.) (2005). *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag.
- Søndergaard, Dorte Marie (2005a): Academic desire trajectories: Retooling the concepts of subject, desire, and biography. *European Journal of Women's Studies*, 12
- Søndergaard, Dorte Marie (2008): Offerpositionens Dilemmaer. Om undvigelse af offerpositionering i forbindelse med mobning og anden relationel aggression I: *På kant med historien*. Museum Tusulanums Forlag
- Tattum, D & Tattum, E (1992): *Social Education and Personal Development* David Fulton, London
- Thorne, Barrie (1993): *Gender play. Girls and boys in school* Buckingham Open University Press
- Thygesen, Niels & Åkerstrøm Andersen, Niels (2004): *Styringsteknologier i den selvudsatte organisation* GRUS
- Ulvik, Oddbjørg Skjær (2005): *Fosterfamilie som seinmoderne omsorgsarrangement* Psykologisk institutt Det samfunnsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo
- Undervisningsministeriet (2008): *Viden om mobning* Lokaliseret d. 7. August 2008 på World Wide Web: <http://www.sammenmodmobning.dk/videnommobning>
- Watson, John B. (2007): *Behavior – An Introduction to Comparative Psychology* READ BOOKS
- Wetherell, Margaret & Maybin, Janet (1996): 'The distributed self: A social constructionist perspective' I Stevens, R (ed). *Understanding the self* Sage Publications London

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (1999): *Diskursanalyse som teori og metode* Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.

Winther Jørgensen, Marianne (2002): *Refleksivitet og kritik: Socialkonstruktionistiske subjektpositioner* Ph.d. afhandling fra Roskilde Universitetscenter Forlaget Samfundslitteratur

Ödman, Per-Johan (1998): *Kontrasternes spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria* Prisma Stockholm

Åkerstrøm Andersen, Niels (1999): *Diskursive analysestrategier* Nyt fra Samfundsvidenskaberne København

