

Stine Nystrøm Tandrup

Mobning, køn og etnicitet

**En kvalitativ undersøgelse med fokus på sociale
kategorier når mobning konstitueres i en
folkeskoleklasse**



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

”Mobning, køn og etnicitet”

- En kvalitativ undersøgelse med fokus på sociale kategorier
når mobning konstitueres i en folkeskoleklasse

Stine Nystrøm Tandrup

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring
Pædagogisk Psykologi, Skriftligt speciale sommer 2009

Titel: *"Mobning, køn og etnicitet"*

*- En kvalitativ undersøgelse med fokus på sociale kategorier
når mobning konstitueres i en folkeskoleklasse*

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring

Skriftligt speciale sommer 2009

Pædagogisk Psykologi

Vejleder: Jette Kofoed

Forfatter: *Stine Nystrøm Tandrup*:

© 2009 Forfatteren

1. udgave

Omslag og grafisk design: Knud Holt Nielsen

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

ISBN: 978-87-7430-125-7

En stor tak til alle børn og lærere, der har medvirket.

Uden jeres deltagelse havde dette speciale ikke været muligt...

Indholdsfortegnelse

1. Kapitel: Indledning	6
1.1 Tiltag mod mobning i Danmark.....	6
1.2 Problemfelt	7
1.3 Problemformulering.....	8
1.4 Specialets optik	8
1.5 Køn udfordres af etnicitet.....	8
1.6 Specialets ambition og afgrænsning	9
1.7 Læsevejledning.....	10
2. Kapitel: Mobning	11
2.1 Et paradigmeskifte	11
2.2 Mobbeforskning internationalt og i en dansk kontekst.....	11
2.3 Mobning med fokus på køn og etnicitet	13
2.3.1 <i>Kønnet mobning?</i>	13
2.3.2 <i>Mobning og etnicitet?</i>	14
2.4 Specialets afsæt	15
2.5 Mobning som et socialt fænomen	16
2.5.1 <i>Mobbedefinitioner</i>	16
2.5.2 <i>Det særlige og det komplekse</i>	17
2.5.3 <i>Kendetegn ved mobning</i>	18
3. Kapitel: En (meta)teoretisk positionering	19
3.1 Diskurs, fortolkningsrepertoire og magt.....	20
3.2. Subjektivisering	21
3.3 Positionering og multiple selver?.....	22
3.4 Sociale kategorier og intersektionalitet	23
3.4.1 <i>Køn som social kategori</i>	24
3.4.2 <i>Etnicitet (og race) som sociale kategorier</i>	26
4. Kapitel: Metode og metodologi	28
4.1 Tilnærmede og situerede børneperspektiver	28
4.1.1 <i>Børn og etik</i>	30
4.2 Prøveobservation på Kløverskolen	31
4.3 Valg af og kontakt til Lundeskolen	31
4.4 Lis fortælling om 4.x.....	32
4.5 Indsamlede data.....	33
4.6 Observationer i 4.x.....	34

4.6.1	Positioner i felten	34
4.6.2	'Andre slags voksen'	35
4.7	Interview af elever i 4.x.....	37
4.7.1	Rammerne for interview	37
4.7.2	Interviewteknikker	38
4.7.3	Interview og etik	40
4.8	Dilemmaer i felten	40
4.9	Analysestrategier	41
4.9.1	Gennemlæsninger og kodning	42
4.9.2	Analysebevægelser	42
4.9.3	Kvalitetsvurderinger.....	43
5.	Kapitel: Analyse.....	45
5.1	Vejen ind i analysen: Et komplekst fænomen.....	45
5.1.1	"Jeg fik A, hvad fik du?"	46
5.2	Mobning og drillerier i 4.x?.....	49
5.2.1	'Drillerier' i citationstegn	50
5.3	"Det går tit ud over Farid".....	52
5.3.1	"Jeg tror, det er fordi, at han er sort"	54
5.3.2	Social angst og Farid som andethed?	56
5.3.3	Subjektivitet med udsigt til 'det Andet'	57
5.3.4	Folkeskolen og den nationale idé	59
5.3.5	'Vi' er ikke sorte som Farid.....	61
5.4	Børn der kønnes i og af en skole	64
5.4.1	Fødselsdag, idræt og køn.....	67
5.4.2	Konstituering af bestemte kønnede betydninger børnene imellem	68
5.4.3	Fodbold og hegemonisk maskulinitet	71
5.4.4	At gøre passende dreng i 4.x	72
5.4.5	Passende maskulinitet, slåskampe, drillerier og mobning?.....	76
5.4.6	Kønnede tendenser og mobning.....	81
5.5	Vejen ud af analysen	82
5.5.1	"Der er nogle gange nogen, der mobber én"	82
5.5.2	Hastige venskabsskift: Er vi uvenner?.....	84
5.5.3	Et skrøbeligt fællesskab?	87
5.5.4	Pigekultur eller kønnede mønstre?.....	89
5.5.5	Mobning eller konfliktfyldte relationer?.....	90
6.	Kapitel: Konklusion.....	93

6.1 Metodiske og etiske udfordringer	93
6.2 Analytisk opsamling	93
7. Kapitel: Afrunding	96
7.1 Refleksioner over specialets metaoptik.....	96
7.1.1 Handleanvisninger og mål?	97
7.1.2 Sprog og formidling?	98
7.2 Et perspektiverende blik	99
Litteraturliste	101
Abstract	109

1. Kapitel: Indledning

”Enhver social orden er inkluderende og ekskluderende, og vi har et ansvar for som samfund at overveje de eksklusioner, vi skaber” (Søndergaard, 2007: 1).

Nærværende speciale vil omhandle forskellige in- og eksklusionsprocesser i en folkeskoleklasse. Omdrejningspunktet for den videre læsning vil være en særlig form for in- og eksklusionsprocesser, der kan genkendes som mobning.

For nyligt kunne man læse i avisen¹ om en dreng, der havde hængt sig selv. I artiklen fremgår det, at drengen er blevet mobbet voldsomt i skolen. På hjemmesiden ’Sammen mod mobning’ beskrives mobning som ødelæggende for børn og unges livsglæde, selvværd og sundhed. Mobning kan, ifølge hjemmesiden, føre til depression, angst og i værste fald selvmord. Ligeledes kan mobning være demoraliserende og rykke grænserne for acceptabel adfærd og almindelig sund fornuft samt påvirke selvforståelsen, tilliden, moralen og de sociale identiteter for alle i mobningens nærmiljø². Endvidere beskriver voksne, hvordan barndommens mobberfaringer kan være et tilbagevendende mareridt i voksenlivet.

Der findes ikke psykologiske facitlister på, hvordan mobning påvirker den enkelte (Mathiasen og Viala, 2009), men ovenstående er eksempler på, hvordan mobning kan have betydning for den enkelte.

1.1 Tiltag mod mobning i Danmark

Inden for de seneste 10 år er indsatsen mod mobning på danske folkeskoler intensiveret, hvilket har været med til at mindske omfanget af ’ofre’. Men trods nedgangen i antallet af mobbeofre lader det til, at en stor gruppe børn stadig bliver mobbet. Indsatserne ser bl.a. ud til at have ringe effekt for de hårdest ramte børn (eXbus, 2007).

Det var først i slutningen af 1990’erne, der for alvor blev sat fokus på mobning i Danmark (Ibid.). Til sammenligning blev de svenske skoler allerede i 1994 påbudt pligt til udvikling af handleplaner mod mobning (LPO 94), hvilket vidner om den længerevarende tradition for forskning inden for området. I Danmark har vi fra 2002 haft en lov ”... om elever og stude-

¹ Ekstra Bladet, 4. juni 2009.

² www.sammenmodmobning.dk. ”Sammen mod mobning - for trivsel, tolerance og tryghed” er en kampagne, der startede i marts 2008 for at skabe bedre trivsel for alle elever i skolen, samt opfordre flere skoler til at formulere en effektiv antimobstrategi.

rendes undervisningsmiljø”³. Loven understreger, at elevens og studerendes undervisningsmiljø skal ”fremme deltagernes muligheder for udvikling og læring og (...) uddannelsesstedets psykiske og æstetiske miljø”. Der er i 2001 ikke tale om et decideret påbud fra politisk hold, men derimod har en række danske børneorganisationer og politikere engageret sig i forskellige praktiske initiativer. I 2004 opfordrede regeringen eksempelvis alle skoler til at udvikle handleplaner mod mobning (Rabøl Hansen, 2005). For nyligt er et lovforslag dog blevet vedtaget, som pålægger alle skoler at udforme en antimobbestrategi fra august 2009⁴.

1.2 Problemfelt

I Børnerådets rapport ”Mobning 2008”⁵ kan man læse, at flere drenge end piger siger, at de mobber. I interviewene foretaget af Børnerådet ytrer eleverne fra 6. klasse endvidere, at de opfatter ’pigemobning’ som værre eller strengere end ’drengemobning’. Drenge mobber oftere mere direkte og anvender fx øgenavne og fysisk vold, hvorimod piger har en tendens til at mobbe indirekte fx gennem udelukkelse fra fællesskabet og rygtespredning (Børnerådet, 2008a). Som følge af de mere indirekte handlinger kan ’pigemobning’ være svært at få øje på, ifølge Helle Rabøl Hansen. Supplerende skriver ’Red Barnet’, at man ved iagttagelse af skolebørn finder kønsforskelle i måden at mobbe på (Rasmussen, 2007).

Specifik viden inden for området er dog sparsom, hvorfor Børnerådet (2008b) efterlyser en intensivering af mobbeforskningen, der kan anvendes i tilrettelæggelse af indsatser mod mobning. De skriver eksempelvis, at ”... der er områder, der kræver særlig fordybelse som fx pige- og drengemobning” (Ibid.).

I Børnerådets rapport (2008a) behandles etnicitet også med fokus på ’offerrollen’ og ’børn med anden etnisk baggrund end dansk’. Viden inden for dette felt synes ligeledes begrænset, hvilket også gør det interessant og relevant at se nærmere på ’eticitet’ i forhold til mobning⁶. Med afsæt i foreliggende undersøgelser ønsker jeg at bidrage med ny viden, i form af en kvalitativ undersøgelse om mobning med fokus på køn og etnicitet i en konkret folkeskoleklasse. Udgangspunktet er at undersøge, hvordan de to sociale kategorier er virksomme i 4.x.

Ud fra en socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk optik ønsker jeg således at sætte fokus på, hvordan børnene i 4.x tilbydes at orientere og subjektivere sig igennem sociale kate-

³ Lov nr. 166 af 14/03/2001, § 1.

⁴ Berlingske Tidende 29. maj 2009 (Lovforslag B183).

⁵ Spørgeskemaundersøgelse med 1.100 elever fra 6. klasse samt uddybende interviews med syv elever fra 6. klasse på to skoler.

⁶ Undersøgelser omhandlende mobning med fokus på køn og etnicitet vil blive præsenteret nærmere i kapitel 2.

gorier i konkrete diskursive praksisser, hvor forskellige normativiteter forhandles frem. I den forbindelse vil jeg se nærmere på, hvad der konstitueres som passende og upassende i forhold til etnicitet og køn, herunder hvilke in- og eksklusionsprocesser, der finder sted i klassen. Hvordan 'gøres' køn og etnicitet på passende og genkendelige måder, og hvilke konsekvenser kan det tænkes at have ikke at handle inden for de etablerede mønstre i klassen? Disse spørgsmål leder mig videre til specialets problemformulering, der lyder som følger:

1.3 Problemformulering

"Hvordan sætter de sociale kategorier køn og etnicitet betydninger, når mobning konstitueres i en konkret 4. klasse i en dansk folkeskole?"

1.4 Specialets optik

Lad mig kort introducere til specialets optik. Med en socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk optik opfattes mobning som et komplekst socialt fænomen og sociale kategorier, herunder etnicitet og køn, opfattes som noget vi 'gør'. Fokus er på forholdet mellem individ og kontekst, den gensidige processering mellem disse samt tilblivelser og konstituering (Søndergaard, 2006a; Staunæs, 2004). Med den valgte optik bliver det således muligt at studere mobningens konstituering ved at flytte fokus fra enkelte individer og egenskaber til de diskursive praksisser. Konkret bliver det muligt at undersøge, hvordan børnene i 4.x kønnes i og af en skole, og hvordan normerne for en passende etnicitet bl.a. forhandles frem børnene imellem i relation til mobning.

Perspektivet muliggør således et udfordrende blik på en stor del af forskningen inden for mobbeområdet, som har forklaret mobning ud fra individers baggrund og individuelle egenskaber (fx Leymann, 1986; Olweus, 1986), hvilket uddybes nærmere i kapitel 2.

1.5 Køn udfordres af etnicitet

Med en optik hvor køn opfattes som konstrueret, og hvor man principielt set ikke på forhånd kan vide, hvilke kategorier der gøres relevante i konkrete subjektiveringsprocesser, kan det umiddelbart virke selvmodsigende, at køn er sat i forgrunden fra specialets start. Men at noget er en konstruktion, betyder dog ikke, at det ikke kan få en mere stabil fremtrædelsesform i det levede liv (Staunæs, 2004). I den forbindelse mener Dorthe Staunæs, at køn ofte opfattes som noget, vi har på forhånd, som en stabil størrelse individer besidder og bærer med sig fx ind i

skolen. Men som hun selv og en række forskere (fx Thorne, 1993; Davies 1993), der tager udgangspunkt i køn som konstruktion, viser, er skolen på ingen måde kønsneutral. Derimod kan skolen opfattes som en vigtig agent i konstruktionen af forskellige typer maskulinitet og femininitet. Køn kan altså opfattes som et grundlæggende organiserings- og selekteringsprincip i skolen, hvor både lærere og elever er med til at (re)producere og 'performe' kønsforskelle i klasserummet (Staunæs, 2004).

Kategorien køn er derfor sat i forgrunden fra projektets begyndelse – ikke fordi den nødvendigvis er den vigtigste i forhold til mobning, men fordi den findes og gør forskel, særligt i skolekonteksten.

Endvidere har jeg valgt at anvende en 'vent-og-se' tilgang, hvilket betyder, at jeg har været åben over for, at andre sociale kategorier kunne vise sig at være relevante i 4.x (Kofod, 2003). I den forbindelse har den sociale kategori etnicitet vist sig interessant i forhold til den mobning, der finder sted af en dreng i klassen. Køn er således sat i forgrunden fra specialets start, mens etnicitet har vist sig relevant i mødet med praksis.

Ifølge Staunæs opfattes etnicitet ofte også, som noget den enkelte har på forhånd, en slags baggrundsvariabel, der ses som et resultat af socialisering – fx at være en dansk dreng eller en tyrkisk pige. I nærværende speciale forstås etnicitet og køn derimod som sociale kategorier, altså som noget vi gør og bliver hver dag og ikke, som noget vi er (Staunæs, 2004).

1.6 Specialets ambition og afgrænsning

Specialets primære ambition er at undersøge, hvordan mobning konstitueres med fokus på to sociale kategorier i én enkelt folkeskoleklasse. Der er således tale om et empirisk funderet speciale.

Jeg har bevidst valgt en klasse fra mellemtrinnet, bl.a. fordi en nyere undersøgelse peger på, at problemer med mobning er størst på 4.-7. klassetrin⁷. En undersøgelse på andre klassetrin kunne dog også være relevant. Ligeledes kunne deltagelse i flere klasser på forskellige klassetrin, på forskellige skoler, eller på tværs af de kontekster børnene bevæger sig i have været interessant. Dette er dog valgt fra af tidsmæssige og pladsmæssige begrænsninger.

Specialets problemstilling vil blive belyst ud fra et børneperspektiv. At der er tale om et børneperspektiv betyder bl.a., at fokus er på børnenes relationer, samt at deres fortællinger sam-

⁷ Se www.sammenmodmobning.dk – "Indsatser mod mobning i folkeskolen".

men med egne observationer er i centrum for analysen. Lærerne indgår dog også i mine observationer og analyser, da de er del af interaktionerne i klassen, men deres fortællinger om klassen er kun inddraget i et begrænset omfang af hensyn til det valgte børneperspektiv⁸.

Metodologiske refleksioner er altid centrale, når man udfører feltarbejde (Kofoed, 2003), men undervejs i feltarbejdet og i de efterfølgende bearbejdnings af materialet har særligt etiske aspekter vist sig relevante, når der ønskes indsigt i mobning. Derfor vil metodiske refleksioner også stå centralt. En mindre del af specialets ambition er derfor også at synliggøre og diskutere disse metodiske og ikke mindst etiske problematikker, der har vist sig undervejs i processen.

1.7 Læsevejledning

Specialet er struktureret ved, at der først redegøres for forskningen om mobning med fokus på køn og etnicitet. Herefter vil metodiske og metodologiske refleksioner blive præsenteret, som danner grundlag for indsamlingen af empiri samt specialets analysestrategier. Analyserne følger derefter samt en konklusion. I specialets sidste kapitel vil jeg forholde mig kritisk til specialets optik, formidling af analytiske pointer samt komme med forslag til videre undersøgelser af emnet.

⁸ Børneperspektivet uddybes nærmere i afsnit 4.1 "Tilnærmede og situerede børneperspektiver".

2. Kapitel: Mobning

Det er hverken muligt eller intentionen at give en total oversigt over mobbeforskningen. De præsenterede perspektiver er således et udvalg, som er inspireret af bl.a. forskningsprojektet eXbus⁹ og den svenske Lektor i læring Gun-Marie Frånbergs fremstilling af den eksisterende forskning inden for området.

Fokus vil hovedsageligt være på skandinavisk forskning, som er den forskning, der går længst tilbage (Frånberg, 2003). Herefter vil jeg snævre feltet ind og se nærmere på undersøgelser omhandlende 'mobning med fokus på køn og etnicitet'. Afsluttende vil jeg i kapitlet diskutere definitioner af mobning samt komme med bud på, hvordan fænomenet kan genkendes.

2.1 Et paradigmeskifte

Nyere mobbeforskning kan karakteriseres ved et paradigmeskifte, altså en ny måde at tænke mobning på, hvilket det danske forskningsprojekt eXbus er et eksempel på. eXbus ønsker at udforske de dynamikker, der bidrager til at fænomenet konstitueres, vedligeholdes eller opløses med udgangspunkt i nyere teoriudvikling inden for humanistiske og samfundsvidenskabelige discipliner (eXbus, 2007). At der er tale om et paradigmeskifte nødvendiggør et tilbageblik på et udvalg af den eksisterende forskning. I den forbindelse vil jeg bl.a. nævne Dan Olweus, professor i psykologi ved Bergen Universitet, der af mange betragtes som grundlæggeren af mobbeforskningsområdet. Forskerne fra eXbus skriver fx, at Olweus og kollegaer for alvor var dem, der satte fokus på et ellers overset fænomen. Inspireret af eXbus kan man sige, at tidligere undersøgelser udgør et vigtigt erfaringsgrundlag for en reperspektivering i form af nye konkret empiriske og danske undersøgelser (Ibid.). Derfor et kort tilbageblik.

2.2 Mobbeforskning internationalt og i en dansk kontekst

Mobning som fænomen har været kendt længe, men det var først i begyndelsen af 1970'erne, at man mere systematisk begyndte at indsamle information om problemet. Det var bl.a. en episode i 1982, hvor tre drenge i alderen 10-14 år begik selvmord (højst sandsynligt på grund af alvorlig mobning), der indledte en aktion mod mobning i de norske skoler.

⁹ eXbus 'Exploring Bullying in Schools' er et forskningsprojekt på DPU, der løber fra 2007-2011.

Forskningen har hovedsageligt været afgrænset til Skandinavien men i løbet af 1980'erne og starten af 1990'erne, er man også blevet opmærksom på mobning i andre lande, herunder Japan, England, USA og Australien (Olweus, 2000).

I Norden og internationalt er der forsket i mobning gennem de sidste 30 år. Danmark udgør dog en undtagelse i forhold til Norden og har været fraværende i denne forskning frem til 1998. I de senere år er opmærksomheden på fænomenet dog steget markant i offentligheden blandt politikere, samt hos skolemyndighederne – bl.a. da en undersøgelse¹⁰ i 1998 viste en meget høj mobbefrekvens i Danmark sammenlignet med Sverige og Norge. Forskellige statistiske undersøgelser har løbende peget i retning af en høj procentdel af danske børn, som enten mobber eller bliver mobbet. I 2002 (Due & Holstein) er der dog en nedgang i tallene på offersiden¹¹ fra 25 % i 1998 til 11 %, men Danmark ligger dog i toppen, i en skandinavisk sammenhæng, når der er tale om mobbehypighed og forekomsten af børn, der oplever at være udsat i en ekstrem position, som enten udøver eller som offer for mobning (eXbus, 2007).

Trods et større fokus på problemet er forskning om mobning stadig relativt begrænset (Frånberg, 2003), og eXbus peger på en slående mangel på forskning i en dansk kontekst, samt på store problemer inden for den eksisterende forskning, som omhandler ensidige og enkeltdisciplinære foci (eXbus, 2007).

I 1980'erne var forklaringsmodeller på mobning overvejende individrelaterede. Mobning blev knyttet sammen med individers baggrund, opvæksten i familien og egenskaber hos henholdsvis mobber og offer (Leymann, 1986; Olweus, 1986). Zelma Fors doktorafhandling (1993) udgør senere forskning, som bygger videre på Olweus idéer. Fors har i den forbindelse fokus på magtbalancen mellem mobber og offer, mens Gunilla Björk (1995) efterlyser fokus på mobning som et socialt fænomen. Björk mener, at opmærksomheden bør rettes mod alle de implicerede i mobberelationen, og hun stiller sig kritisk over for psykologiske forklaringer, der omhandler personlige egenskaber. Björk fokuserer derimod på mobning som en måde at skabe magt overfor de involverede, hvor magt skal ses i sammenhæng med et større socialt system, der producerer denne.

I et nyere norsk studie af Thormod Idsøe & Erling Roland (2001) knyttes motivationen til mobning sammen med den positive oplevelse, mobberen får ved sine handlinger. I tråd med

¹⁰ "WHO health behaviour undersøgelse".

¹¹ Elever mellem 11 og 15 år, der har svaret ja til, at de er blevet mobbet jævnligt inden for det sidste år.

Olweus mener de, at mobberne er aggressive og synes om at opleve en følelse af magt. Endvidere forbinder de mobbebehandlinger med gruppetilhørsforhold (Frånberg, 2003).

Frånberg efterlyser nye forskningsstrategier til at undersøge mobning, da hun mener, at tidligere undersøgelser og interventioner gennemsyres af moralsk stillingtagen og forenkede trin for trin metoder, som ikke er tilstrækkeligt videnskabeligt underbyggede. Der mangler alsidighed i forklaringerne, og der efterlyses generelt teorier, der kan studere mobning uden, at det bliver et spørgsmål om at fokusere på individer med forskellige egenskaber (Frånberg, 2003). Det påpeges ligeledes, at psykologiske og mere sociologiske forklaringer løber parallelt både i nordisk og international mobbeforskning. Derfor er målet med eXbus forskning på skoleområdet, med udgangspunkt i tidligere teoretiske bud, at re-perspektivere og målrette indsatsen mod mere komplekse sammenhænge i fænomenet ved at anvende nyere og mere avancerede teoretiske og metodologiske bidrag (eXbus, 2007). Dette har også inspireret mig, i måden jeg har valgt at gribe specialet an med fokus på et 'felt' inden for mobbeforskningen, der endnu ikke har fået den store opmærksomhed.

2.3 Mobning med fokus på køn og etnicitet

Undersøgelser der behandler etnicitet og køn i forhold til mobning ser ud til primært at være af kvantitativ art, og i en dansk kontekst ser kategorierne ofte ud til at indgå som faktorer i en større statistisk undersøgelse om mobning. I det følgende vil jeg kort redegøre for den forskning, det har været muligt for mig at finde om emnet. I min søgning efter undersøgelser har jeg i første omgang afgrænset mig til skandinavisk forskning, men engelsksprogede undersøgelser er også inddraget.

2.3.1 Kønnen mobning?

Køn ser ofte ud til at være et aspekt, der behandles i større selvrapporteringsundersøgelser om mobning. I de forskellige undersøgelser er der forskel på, hvad der er i fokus, fx kønsforskelle i forhold til at indtage positionen som 'mobber' eller 'offer'. Mens andre undersøgelser beskæftiger sig med kønsforskelle i forhold til anvendte mobbestrategier. Ligeledes er der tale om forskellige aldersgrupper i forskellige lande.

Som nævnt indledende viser Børnerådets rapport bl.a., at flere drenge end piger rapporterer, at de mobber i skolen. Internationale anonyme selvrapporteringsstudier peger også i retning af,

at drenge oftere mobber end piger samt oftere rapporterer at blive mobbet. Olweus undersøgelse viser, at drenge typisk mobbes af andre drenge, hvorimod piger mobbes af både piger og drenge, mens andre studier derimod ikke synes at kunne tillægge køn betydning i forhold til 'mobbere' og 'ofre'. Flere udenlandske undersøgelser bekræfter ligeledes billedet af, at drenge ofte mobber mere direkte, mens piger har en tendens til at mobbe indirekte (Rigby, 2002; Kowalski et al., 2008, Olweus, 2000). Olweus undersøgelse fra 1980'erne i svenske og norske skoler viser dog også, at et næsten lige så stort antal drenge som piger bliver ofre for indirekte mobning. Ifølge Olweus er der altså kun tale om hovedtendenser i forhold til køn.

At den direkte mobning er et større problem blandt drenge end blandt piger stemmer, ifølge Olweus, overens med det, man kan forvente ud fra forskningen i kønsforskelle mht. aggressivitet. Han mener, at det er veldokumenteret, at relationerne mellem drenge generelt set er hårdere, barskere og mere aggressive end mellem piger. Ifølge Olweus kan disse forskelle både have en biologisk samt social og miljømæssig baggrund (Olweus, 2000).

Mobning blandt drenge dominerer i Olweus undersøgelser, hvilket kan siges at afspejle forskningen generelt (Olweus, 2000; Besag, 2007). Måske fordi den direkte form lettere kan identificeres som mobning? Endvidere trækker mange undersøgelser på Olweus definition af mobning – ca. 60 % af mobbeforskningen (Eriksson et al., 2002), som bl.a. omhandler individuel aggression, der primært forbindes med drenge.

Nyere engelsksproget litteratur¹² ønsker dog at sætte fokus på pigers mere sofistikerede former for mobning i form af indirekte aggression, som Valerie Besag benævner det (Besag, 2007). Jeg vil vende tilbage til Besags undersøgelse afsluttende i analysen, hvor jeg vil diskutere tre pigers relationer i 4.x.

2.3.2 Mobning og etnicitet?

Mobbeundersøgelser med fokus på etnicitet kan også overvejende siges at være af kvantitativ art. I en dansk kontekst (Børnerådet, 2008a) konkluderes det fx i forhold til en karakteristik af, 'dem der mobber', og 'dem der bliver mobbet', at der ingen sammenhæng er mellem at opleve at være offer for mobning, og om man har en anden etnisk baggrund end dansk eller ej¹³. Der ses dog en sammenhæng ved, at elever med anden etnisk baggrund end dansk oftere svarer nej til, at de har oplevet at blive mobbet '*på et eller andet tidspunkt i deres liv*' sammenlignet med de 'danske elever'. I en panelundersøgelse fra 2004 er billedet omvendt, altså

¹² Se fx også Simmons, 2002.

¹³ Defineres i undersøgelsen ud fra, hvorvidt der tales dansk det meste af tiden i hjemmet. 9 % af børnene i undersøgelsen angiver et andet sprog (Børnerådet, 2008a: 11).

at børn med anden etnisk baggrund end dansk oftere er mobbeofre end børn med dansk baggrund¹⁴ (Ibid.).

I et internationalt perspektiv er opmærksomheden ligeledes rettet mod statistiske sammenligninger af etniske minoriteter og majoriteter i forhold til at indtage positionen som 'offer' og 'mobber' (se fx Vervoort et al., 2008; Pepler et al., 2004). Og der findes også statistiske undersøgelser, der beskæftiger sig med mobning i form af etnicitetsbaseret diskrimination (se fx Bellmore, 2009). Bellmores undersøgelse viser fx, at de elever der numerisk var etniske minoriteter, oftest rapporterede om 'etnicitetsbaserede' diskriminerende oplevelser (Ibid.).

2.4 Specialets afsæt

Forskning om mobning kan generelt siges at være sparsom og ofte præget af ensidige og enkeltdisciplinære undersøgelser, som henviser til individkausale forklaringer. Forskningsprojektet eXbus markerer dog et paradigmeskifte inden for forskningen i form af nye undersøgelser, der skal fokusere på de dynamikker, der bidrager til mobningens konstituering, vedligeholdelse eller opløsning (eXbus, 2007). På samme måde ønsker jeg i nærværende kvalitative undersøgelse at sætte fokus på et område inden for mobbeforskningen, der særligt kan siges at mangle opmærksomhed. Styrken ved at anvende en kvalitativ tilgang er den store åbenhed over for undersøgelsesfeltet samt muligheden for at komme i dybden (Kvale, 1997).

I forhold til de overbliksskabende statistiske undersøgelser, der er præsenteret i ovenstående afsnit om mobning med fokus på køn og etnicitet, kan man stille sig kritisk på flere områder. Bl.a. at undersøgelserne ser ud til bygge på prædefinerede kategorier, der kan få etnicitet og køn til at fremstå som faste og stabile størrelser, og dermed som egenskaber individer besidder og bærer med sig (Staunæs, 2004). I forhold til selvrapporteringsstudierne kan man forestille sig, at den højere frekvens blandt drenge som 'mobbere' kan opfattes som et udtryk for, at det er mere legitimt blandt drenge end blandt piger at svare ja til, at de mobber. Og måske opfattes 'pigemobning' som værst, da det primært er piger, der udtaler sig om det (jf. Børnerådets undersøgelse 2008a)?

Min intention i nærværende undersøgelser er dog ikke at afgøre, hvorvidt såkaldt 'pigemobning' er værre en 'drengebobning', om drenge mobber mere end piger, eller om mobning

¹⁴ I 2004 undersøgelsen defineres etnicitet dog ud fra forældrenes fødeland.

blandt piger er mere skjult og indirekte. Derimod ønsker jeg at undersøge de dynamikker og processer, der er med til at konstituere og opretholde et fænomen som mobning i en bestemt folkeskoleklasse med fokus på køn og etnicitet. I den forbindelse kan specialet være med til at udfordre fremherskende tendenser inden for mobbeforskningen, om at mobning knytter sig til individers baggrund eller egenskaber ved at flytte fokus fra enkeltindivider, særlige egenskaber og aggressivitet til de diskursive praksisser og relationer børnene imellem.

2.5 Mobning som et socialt fænomen

I dette afsnit vil jeg redegøre for og diskutere forskellige definitioner af mobning samt præcisere, hvad jeg lægger i en forståelse af mobning som et socialt fænomen.

2.5.1 Mobbedefinitioner

De fleste definitioner af mobning tager afsæt i Olweus definition fra 1992, som lyder:

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

I den forbindelse defineres *’negative handlinger’* som handlinger, der har til hensigt at påføre eller prøver at påføre en anden person skade eller ubehag, og de sidestilles med aggressive handlinger.

For at skelne mellem chikane og mobning lægger Olweus vægt på tidshorisonten. Ved mobning er der tale om negative handlinger, *’der udføres gentagne gange over en vis tid’*. Ligeledes beskæftiger Olweus sig med styrkeforholdet i relationen. I modsætning til mobning er parterne i en konflikt lige stærke. Ifølge Olweus er *’ubalance i styrkeforholdet’* altså essentielt i forhold til mobning (Ibid.).

I Olweus definition afspejles hans fokus på intrapsyriske karaktertræk kombineret med utilstrækkelige opvækstvilkår¹⁵, som forklaring på mobning både i forhold til offer og mobber. I forhold til tidshorisonten er det uvist, hvad *’en vis tid’* dækker over, samt hvem der vurderer styrkeforholdet.

¹⁵ Herunder ser Olweus på, hvilken type opvækstforhold der skaber aggressive børn og er inde på forhold såsom: Den primære omsorgspersons emotionelle grundindstilling, opdragelsesmetoder og barnets temperament. Ligeledes nævner Olweus gruppemekanismer og massemediernes som værende af betydning, men det behandles ikke yderligere (Olweus, 2000).

Rabøl Hansen definerer mobning ”... som 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). Ifølge Rabøl Hansen er således tale om et gruppefænomen i en kontekst, hvor den enkelte er tvunget til at være som fx en skole eller en arbejdsplads.

En af de nyere definitioner er DCUM's¹⁶, der på visse områder minder om Olweus, men der er foretaget justeringer, og de tilføjer som Rabøl Hansen, at mobning er et socialt fænomen.

Mobning:

- *Er én eller gentagne krænkende handlinger, der overskrider den enkeltes grænser.*
- *Indebærer en ubalance i magtforholdet mellem den/dem der mobber og den, der bliver mobbet.*
- *Er et socialt fænomen, der involverer to eller flere personer.*

I forhold til det første punkt understreger man hos DCUM, modsat Olweus, at enkeltstående handlinger også kan være mobning, hvis den enkelte føler sig krænket og stemplet, da mobning har langvarige konsekvenser for den, der bliver mobbet. Krænkende handlinger defineres som ydmygende, sårende og som nogle, der angriber den andens værdighed og følelser. Hvornår man føler sig krænket, er individuelt. At mobning er et socialt fænomen betyder, ifølge DCUM, at det sker i en social sammenhæng i ulige relationer som fx i en gruppe eller en skoleklasse. At mobning kun behøver at involvere min. to personer, synes dog at henvise til en mere individorienteret forståelse af fænomenet. Og det kan ligeledes diskuteres, hvorvidt enkeltstående handlinger kan genkendes som mobning.

2.5.2 Det særlige og det komplekse

Som det fremgår af ovenstående, er der flere forskellige forhold, der kan afgrænse mobning fra andre fænomener, men disse er dog også åbne for fortolkning bl.a. i forhold til tidshorizonten, samt hvad der opfattes som krænkende af den enkelte. Der kan fx være tale om forskellige indforståede måder at kommunikere på, som taget ud af den specifikke kontekst vil blive betegnet som krænkende af udenforstående, men ikke opfattes som sådan af de implicerede.

Med en socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk optik kan man argumentere for, at bestemmelser af mobning er bestemt af tid og sted, og derfor principielt er kulturelt og kontekstuelts omskifteligt. En deskriptiv tilgang til fænomenet kan derfor siges at gøre ens definitioner ufleksible og ikke sensitive nok (Søndergaard, 2009), selvom det måske kunne lette iden-

¹⁶ Dansk Center for Undervisningsmiljø www.dcum.dk.

tificeringen af mobning i nogle sammenhænge. Men der er også fare for, at visse handlinger ikke identificeres, og andre derimod fejlagtigt karakteriseres som mobning.

Vil man beskæftige sig med fænomenet i praksis, er det dog vigtigt med nogle kendetegn¹⁷. I den forbindelse kan mere stabile fremtrædelsesformer ved fænomenet identificeres i en midlertidig diskursiv fiksering i form af analytiske pointer. Udfordringen bliver således at få det særlige frem ved fænomenet samt favne dets kompleksitet.

2.5.3 Kendetegn ved mobning

Med udgangspunkt i de præsenterede definitioner og med ovenstående overvejelser in mente, vil jeg nærme mig nogle kendetegn i form af analytiske pointer.

Mobning kan principielt set tage sig ud på utallige måder, og derfor må fokus overordnet være på: *Hvorvidt der er tale om systematisk forfølgelse og udelukkelse af en person på et sted, hvor personen er tvunget til at opholde sig, eller fra et fællesskab som vedkommende har interesse i at deltage i.* Der kan altså siges at være tale om sammenhænge, hvor man ikke uden videre forlader stedet enten af 'tvang' eller interesse. Mobning kan derfor kendes ved at være ekskludering fra en gruppe, man føler sig afhængig af eller forpligtet til at deltage i (Christy & Rabøl Hasen, 2006).

Styrkeforholdet mellem de implicerede kan også siges at være et vigtigt kendetegn ved mobning. Der er her tale om et asymmetrisk magtforhold, hvor den der mobbes ikke kan forsvare sig eller ændre situationen alene.

Ligesom Rabøl Hansen betragter jeg mobning som et socialt fænomen – et gruppefænomen. Fænomenet kan således identificeres blandt flere individer, som alle har en form for interesse i opretholdelsen af mobning for selv at indtage en særlig attraktiv position i den konkrete kontekst. Mobning kan derfor siges at have en 'positiv' funktion for gruppen men opfattes derimod som sårende eller krænkende af 'den mobbede'. Man kan sige, at der er tale om en samlet kultur, hvor mobning 'accepteres' – og denne kultur er til forhandling individerne imellem. Betegnelsen 'den mobbede' anvendes bevidst, da 'offer' kan siges at konnotere egenskaber.

¹⁷ At anvende betegnelsen kendetegn er inspireret af Helle Rabøl Hansens forelæsning ved DPU 14.12.2007.

3. Kapitel: En (meta)teoretisk positionering

Specialets metateoretiske afsæt er kort præsenteret i det indledende kapitel. Jeg ønsker dog at uddybe specialets metaoptik nærmere, da det danner grundlag for metodiske og teoretiske refleksioner og valg. Endvidere vil jeg i dette kapitel introducere til nogle af de begreber, som den senere analyse vil tage udgangspunkt i.

Socialkonstruktionisme kan ikke betragtes som én homogen videnskabsteori, men snarere som en bevægelse eller en tendens, som Kenneth Gergen betegner den i en artikel i 1985. Ifølge Gergen er der overordnet tale om et opgør med empiriske og rationalistiske videnskabsidealer samt et oprør mod den traditionelle psykologis tro på en intrapsykisk realitet. Intentionen er at gøre neutraliserede forståelser til genstand for diskussion og kritik og dermed for potentiel forandring. Han mener derfor, at vi skal forholde os kritisk til, hvordan verden umiddelbart fremstår, og hvordan vi forstår og italesætter den. Viden skal ikke forstås som andet end mulige udlægninger blandt mange (Gergen, 1985, 2005).

Der findes heller ikke én endelig referent, der kan definere poststrukturalisme. Ifølge Staunæs er poststrukturalisme ikke en sammenhængende teori, men forskellige tilbud om en række kritiske strategier til at forstyrre indforståethed, selvfølghed og ureflekterede reproduktioner (Staunæs, 2004). Der kan altså siges at være tale om kritiske strategier og læsninger med fokus på fragmenterede subjekter, magt-viden relationer, sociale konstruktioner, diskursanalyser og dekonstruktion af betydningsenheder (Simonsen, 1996).

Betegnelserne socialkonstruktionisme og poststrukturalisme er kontroversielle. Der er ikke konsensus om forholdet mellem disse. Ifølge Marianne Jørgensen og Louise Phillips kan socialkonstruktionisme overordnet opfattes som en samlebetegnelse for adskillige andre 'retninger', herunder poststrukturalisme, diskurspsykologi og dekonstruktion. De understreger dog, at socialkonstruktionismens nøglepræmisser har rødder i bl.a. fransk poststrukturalistisk teori som gjorde op med totaliserende, universaliserende teorier som marxisme og psykoanalyse (Jørgensen & Phillips, 2006), hvilket gør at andre opfatter socialkonstruktionisme som en del af en større poststrukturalistisk strømning (Khawaja, 2005; Burr, 2003).

En længere diskussion af forholdet mellem de to 'retninger' synes ikke relevant for specialet. Jeg vælger derfor at kalde min optik ved begge navne, da de grundlæggende udspringer af samme erkendelsesinteresser.

Begreber inden for den socialkonstruktionistiske bevægelse og de poststrukturalistiske strategier vil blive anvendt i den forestående analyse. I den forbindelse vil diskurspsykologien også

blive anvendt, bl.a. den mere kontekstnære forståelse af diskurs – 'fortolkningsrepertoire'. Ifølge Jørgensen og Phillips kan diskurspsykologi opfattes som en socialkonstruktionistisk tilgang til diskursanalyse, der er opstået som en kritik af kognitivismen (Jørgensen & Phillips, 2006).

I det følgende vil jeg redegøre for de forskellige teoretiske begreber, der har vist sig relevante for analysen. De mest anvendte begreber introduceres her, mens andre først vil blive udfoldet i selve analysen.

3.1 Diskurs, fortolkningsrepertoire og magt

Inspireret af Staunæs forstår jeg diskurs: *"... som en tolkningsramme, en sammenhæng af betydninger og repræsentationer, der gør det muligt at se, tænke, tale og forstå på bestemte måder, og som samtidig udelukker andre måder at se, tænke, tale forstå og handle på"* (Staunæs, 2004: 57). Staunæs forståelse af diskursbegrebet er bl.a. inspireret af Michel Foucault, som beskæftiger sig med mere abstrakte diskurser og magtens dominans.

Ifølge Foucault opstår erkendelse ud fra en tænkning i begreber og kategorier, som stilles til rådighed af diskursen. Diskurser afspejler altså ikke 'noget derude', forstået som en virkelighed med en stabil mening og essens, men er i stedet konstruerende. Enhver italesættelse af et givent fænomen kan derfor ses som et udtryk for magtudøvelse og indeholder uundgåelige magteffekter. Magt skal ikke forstås som noget, der udelukkende ligger hos nogen eller som noget, der kan erhverves. Magt udøves fra utallige udgangspunkter og kan forstås som et væv af relationer, der cirkulerer. I den forbindelse er magt tæt forbundet med viden (Foucault, 1972; 2006; Stormhøj, 2006).

Foucault mener, at viden bl.a. produceres gennem forskellige videnskabelige discipliner, der udmønter sig i en samling af regler og definitioner samt en række sandhedspåstande, der har vundet indpas i forhold til et specifikt område. Et eksempel er psykologiske teorier, der har været med til at præge definitioner og håndteringen af 'afvigere'. Fx blev fattige, kriminelle og gale i 1800-tallet indespærret sammen og fjernet fra samfundets almindelige liv, så de ikke udgjorde uønskede eksempler på dovenskab og uarbejdsomhed (Foucault, 1972; Åkerstrøm Andersen, 1999).

Discipliner kan således forstås som horisonter, der bliver til under særlige historiske mulighedsbetingelser som afgrænser og kontrollerer, hvad der kan italesættes, og hvad der tæller som sand viden. På denne måde indgår magt og viden i en cirkulær relation: *"... der findes*

ikke magtrelationer uden at et tilsvarende vidensfelt konstituerer sig, og ingen viden, som ikke samtidig forudsætter magtrelationer og konstituerer dem...” (Foucault, 1975: 29).

Magt skal forstås som overvejende produktiv ifølge Foucault. Magt er udøvelse, den er relationel og kommer alle vegne fra (især nedefra), forandres konstant, implicerer modstand og er strategisk, samt primært forbundet med og støtter sig til frembringelse af sandhed. Magtens produktive karakter henviser til, at den både har en muliggørende og begrænsende kraft (Foucault, 2006).

Inspireret af Staunæs ønsker jeg at 'trække' forståelserne af diskurs og magt over imod konkrete tilblivelser af subjekter og undersøge den enkeltes handlingspotentiale. Ved at anvende diskurspsykologerne Margaret Wetherell og Jonathan Potters begreb fortolkningsrepertoire, er det netop muligt at sætte fokus på diskursernes handlingsorienterede, situerede og levede aspekter, og dermed undgå at diskurser opfattes som en abstrakt overindividuel størrelse i konkrete kontekster. Fortolkningsrepertoarer kan forstås som et register af vendinger og metaforer, som den enkelte kan trække på for at karakterisere og evaluere handlinger og begivenheder (Potter & Wetherell, 1990, 1992; Staunæs, 2004).

3.2. Subjektivering

Begreberne subjektivering og subjektposition er udviklet inden for de poststrukturalistiske strategier og kan, ifølge Davies, anvendes til at udarbejde en anderledes forståelse af de processer, gennem hvilke vi forstår os selv som fx kønnede individer, eller som et individ med en særlig etnisk identitet. Anvendelsen af begreberne er med til at markere en afstandtagen til et modernistisk identitetsbegreb, der ifølge Davies kendetegnes ved autonomi (Davies, 1993).

Ifølge Foucault er magt et vigtigt aspekt i subjektiveringsprocessen, og subjektet er netop afhængig af magten for at blive til som subjekt. Subjektivering refererer altså til en dobbeltproces; samtidigheden af at blive underkastet magten – at blive gjort til genstand for vidensprocedurer og sociale praksisregimer – og at blive formet som subjekt og komme til eksistens (Foucault, 1994; Søndergaard, 2003). Subjektiveringsprocessen er således spændingen mellem på samme tid at blive et talende og handlende subjekt samt at blive subjektiveret ud fra den mening, der er i diskurserne. Det er blandt andet denne dobbelte proces, der er central i studiet af børns livsverdener, hvori køn konstant konstrueres og opretholdes (Davies, 1993).

I forhold til konkrete tilblivelser eksisterer der ofte mange modsætningsfyldte diskurser. Den enkelte har derfor ofte adgang til flere forskellige fortolkningsrepertoarer i konkrete praksisser, men de aktuelle diskursive og materielle rammer kan dog siges at udgøre muligheder og begrænsninger i forhold til subjektiveringsprocesserne (Staunæs, 2004).

3.3 Positionering og multiple selver?

For at uddybe subjektiveringsprocessen kan begrebet positionering anvendes. Begrebet kan ses som en videreudvikling og kritik af det socialpsykologiske rollebegreb. Ifølge Bronwyn Davies og Rom Harré er rollebegrebet for statisk, da en rolle ofte er givet på forhånd. Positionering tager derimod udgangspunkt i det konkrete møde imellem mennesker, og på denne måde formår begrebet at tage højde for de dynamiske aspekter. Positionering kan defineres som den proces, hvorigennem den enkelte i en interaktionel kontekst lokaliserer sig selv i forhold til 'den anden' på grundlag af de diskurser, der præger konteksten. Fokus er på, hvordan de diskursive praksisser konstituerer de involverede på bestemte måder, samt hvordan de involverede forhandler om forskellige subjektpositioner (Davis & Harré, 1990; Burr, 2003).

Davies og Harré beskæftiger sig i den forbindelse med 'multiple selver', der skal ses i sammenhæng med individets skiftende positioneringsmuligheder. Hvem man kan blive varierer altså over tid og mellem forskellige kontekster, afhængigt af de diskursive praksisser, individet deltager i. Ved at indtage bestemte subjektpositioner opfatter vi os selv som *vælgende* subjekter, og måden vi opfatter os selv kan derfor forstås i sammenhæng med de subjektpositioner, der tilbydes, både inden for ens egen diskurs men også indenfor andres (Davies & Harré, 1999).

Mennesker positioneres løbende, både af sig selv og af andre. Principielt skabes der mulighed i tid og rum for et netværk af utallige subjektpositioner og krydsende fortællinger, men de subjektpositioner den enkelte tidligere har haft, vil også have indflydelse på den enkeltes position i den aktuelle diskursive praksis. Ifølge Davies og Harré synes den magtfulde humanistiske diskurs at betyde, at folk taler sig selv frem som individer med indre behov og ønsker, hvilket har betydning for måden den enkelte føler og opfatter sig selv – som et sammenhængende individ (Ibid.).

På denne måde kan børn ud fra bestemte forståelser af fx etnicitet og køn blive positioneret og positionere sig selv i konkrete praksisser som medlem af bestemte kategorier med en særlig identitet. I den forbindelse kan kulturelle mønstre siges at (re)produceres i historier og samta-

ler imellem mennesker, og ud fra disse tilbydes individer særlige subjektpositioner (Søndergaard, 2003).

3.4 Sociale kategorier og intersektionalitet

Nogle af de måder vi bliver til som subjekter er igennem de sociale kategorier, vi tilbydes at forstå os selv og andre igennem (Staunæs, 2004).

Ifølge Potter og Wetherell er kategorisering en vigtig del af folks hverdagsdiskurser, som tjener forskellige funktioner. De kan fx opfattes som en magtfuld ressource til at skabe mening i den sociale verden, og gør folk i stand til at foretage slutninger og diskursive forbindelser imellem en kategori og dets medlemmer (Potter & Wetherell, 1990).

I forlængelse af ovenstående mener Dorte Marie Søndergaard, at sociale kategorier kan opfattes som en samling af selvfølgeliggjorte handle- og betydningsformer, som er knyttet til forestillinger om særlige kategorier – særlige typer af mennesker. De er en slags diskursive struktureringer, der samler tilblivelsesbetingelserne i formationer, som konkrete mennesker tilbydes at orientere sig og subjektivere sig igennem (Søndergaard, 2003: 37).

Sociale kategorier kan derfor opfattes som noget vi gør, gentager, citerer, reproducerer og overskrider i sociale og diskursive praksisser og altså ikke som konstante variable. Der er tale om konstruktioner, hvis indhold og betydning principielt er flydende. Ifølge Staunæs er sociale kategorier strukturerende principper for mellemmenneskelig interaktion og samtidig også struktureret af mellemmenneskelig interaktion. De er orienteringsredskaber, som vi anvender til at aflæse, konstruere og positionere. Ligeledes er de sorteringsredskaber, der anvendes til at forbinde og adskille, in- og ekskludere samt over- og underordne. Ifølge Staunæs klumper magt sig sammen om visse kategorier, hvilket gør visse subjekter mere magtfulde end andre (Staunæs, 2004).

Sociale kategorier er ikke naturligt grupperede i forhold til hinanden (Potter & Wetherell, 1990), og det kan principielt ikke afgøres på forhånd, hvilke kategorier der gøres relevante for subjektiveringsprocesser i en konkret kontekst (Søndergaard, 2003) i forhold til et givent fænomen. Jeg har tidligere argumenteret for 'køn' og 'etnicitets' særlige relevans i forhold til mobningen i 4.x, men dette betyder dog ikke, at der ikke er andre kategorier på spil i 4.x. Intersektionalitetsbegrebet kan netop bruges til at vise sociale kategoriers gensidige konstruktion og hierarkisering, hvilket henviser til at flere kategorier kan være virksomme på samme tid. Der kan siges at være tale om 'sammenfiltrende', 'tonende' og 'krydsende' bevægelser,

for at nævne nogle af de metaforer, der bruges om kategoriers samspil (Staunæs & Søndergaard, 2006a; Staunæs, 2004). Køn og etnicitet er således ikke de eneste kategorier i skolelivet og kan ligeledes opfattes som intersekerende, hvilket kan betyde nye rammer for tilblivelsesprocesserne.

Med dette in mente vil jeg nu gå videre til en introduktion af de to kategorier, der er fokus på i dette speciale.

3.4.1 Køn som social kategori

For at nuancere forståelsen af køn som en social kategori, finder jeg det relevant med en kort introduktion til debatten omkring 'sex' og 'gender', som på dansk henviser til, at køn både kan referere til biologiske og sociokulturelle dimensioner.

Opdelingen i biologisk (sex) og socialt (gender) køn kan opfattes som et resultat af 1960'ernes seksualforskning, som blev videreudviklet af den tidlige 1970'er feminisme, der ønskede at løsrive kategorien 'kvinde' fra kategorien natur og i stedet sætte fokus på det samfundspolitiske område. Ifølge Lykke kan denne adskillelse siges at have haft pragmatisk betydning i 1970'erne, men siden 1990'ernes begyndelse har en del kønsteoretisk forskning (fx Judith Butler) dog peget på det problematiske i at opretholde en dikotomi mellem 'sex' og 'gender' (Lykke, 2008).

Ved at fastholde denne dikotomi kommer biologisk køn, ifølge Butler, til at fremstå som prædiskursivt, i stedet for effekten af det kulturelle konstruktionsapparat, der betegner socialt køn. Ifølge Butler kan det biologiske køn (sex) forstås som en 'socialt kønnet kategori', der produceres diskursivt ud fra forskellige videnskabelige diskurser i form af fakta om biologisk køn. Og da socialt køn består af de kulturelle betydninger, som den kønnede krop antager, kan socialt køn ikke siges at være en entydig følge af et biologisk køn, skriver Butler. Hun mener derfor, at kroppe må ses som konstruktioner, der ikke kan siges at have en eksistens, der kan betegnes forud for deres kønsmærkning. (Butler, 2007b).

Butler argumentere ligeledes for, at køn ikke kan tænkes isoleret fra seksualitet, da den kulturelle produktion af kvindelighed og mandlighed er koblet til det, hun kalder den heteroseksuelle matrix. Denne matrix er med til at naturalisere heteroseksualitet, som regulerer køn som en binær relation, hvor det maskuline afgrænses i forhold til det feminine "... *one is one's gender to the extent that one is not the other gender*" (Butler, 2007a: 30). Heteroseksualise-

ringen af begæret nødvendiggør og indstifter altså fremkomsten af adskilte og asymmetriske modsætninger mellem 'feminin' og 'maskulin'.

Ifølge Butler kan kønnet siges at være performativt, hvilket vil sige, at det konstituerer den identitet, som det påstås at være. Derfor er køn altid en gøren udført af et subjekt, som ikke kan siges at eksistere forud for gerningen "*Der findes ikke nogen kønsidentitet bag kønsudtrykkene; identitet konstitueres performativt af de selv samme 'udtryk', som siges at være dens natur*" (Butler, 2007b: 56). Køn kan derfor forstås som den gentagne stilisering af kroppen, altså de gentagne handlinger inden for en strengt rigid regulerende ramme, der størkner over tid og producerer en tilsyneladende substans, en naturlig slags væren. Subjekterne må derfor stilisere deres kropslige udtryk for at gøre sig forståelige som kønssubjekter i samfundet. Med henvisning til den heteroseksuelle matrix mener Butler, at forståelige køn er dem, der indstifter og opretholder sammenhæng og kontinuitet mellem biologisk køn, socialt køn, seksuel praksis og begær (Ibid.).

Staunæs 'trækker' Butlers perspektiv på køn væk fra de mere abstrakte diskurser og magtens dominans og længere over imod konkrete tilblivelser af subjekter. I forlængelse af ovenstående taler Staunæs om 'kontekstuel genkendelighed', der henviser til lokale, partikulære og bevægelige tolkningsrammer for at blive genkendt og accepteret som fx 'en rigtig dreng' i en konkret kontekst (Staunæs, 2004).

Søndergaard anvender også Butlers pointer på et mere konkret analytisk niveau, og har i den forbindelse udviklet kontekstnære analytiske begreber til at undersøge køn. Hun benytter bl.a. begrebet 'tegnet på kroppen' som et redskab til at tale om køn i anerkendelse af dets almene eksistens, men uden at blive fanget ind af de udbredte almengørelser af kulturelt specifikke kønsudtryk. At tale om kropstegn er således en måde at fremmedgøre et fænomen, som fremstår så selvfølgelig for os, at vi vanskeligt kan få øje på det "*Med tegnbegrebet bliver kroppens tegnfunktion udpeget som almen, mens betydningerne bliver udpeget som samfundsmæssigt og historisk specifikke*" (Søndergaard, 2006b: 91).

Konkret anvender Søndergaard begreberne mandligt og kvindeligt kropstegn og mærker i sine analyser, for at undgå at køn forbindes med bestemte egenskaber (Ibid.). Jeg oplever det dog som forvirrende og meget omstændigt at anvende disse begreber konsekvent igennem hele analysen. Jeg vælger derfor at tage udgangspunkt i betegnelserne 'piger' og 'dreng', som børnene selv anvender, hvilket kan være med til at vise den afgrænsethed og det særlige kønnede tilhørsforhold, de giver udtryk for. Samtidig ønsker jeg dog også at 'fremmedgøre' fæ-

nomenet netop for at undgå at falde til en form for essentialisme i forhold til køn. For at udfordre fremherskende forståelser af køn, som også kommer til udtryk i børnenes historier vælger jeg derfor at tale om kropstegn og kropsmærker, primært når der henvises til analytiske pointer.

Da mit empiriske materiale omhandler børn, har jeg valgt at modificere Søndergaards begreb om kropstegn og mærker. Jeg anvender derfor begreberne feminint og maskulint kropsmærket, børn i pige- og dregekroppe samt kønnede kropstegn (Staunæs, 2004; Kofoed, 2008).

3.4.2 Etnicitet (og race) som sociale kategorier

Etnicitet kan også opfattes, som noget vi gør, og ikke som en konsekvens af en indre kraft eller af kroppen. Der er derfor ikke tale om en forskel i sig selv, som man fødes eller socialiseres til men om konstruktioner (Staunæs, 2004). Fredrik Barth er den første inden for antropologien, der gør op med essenstænkningen i forhold til identitet og etnicitet. Barth mener, at etnisk identitet snarere er et træk ved social organisering end et aspekt af kultur (Barth, 1998). De sociale skillelinier der opstår mellem mennesker, har altså ikke noget med selve forskellighederne at gøre, men med den betydning forskellene tillægges. Der er altså tale om en forskelssætning, en samtidig proces, hvor noget eller nogen inkluderes, og andet eller andre ekskluderes (Kofoed, 2003).

Ofte henviser eleverne i 4.x til kropsoverfladen i deres kategoriseringer af Farid. I den forbindelse kan man argumentere for, at kategorien 'race' også er relevant for analysen. Race kan ligeledes begrebsliggøres som kulturelt og historisk konstrueret, og altså ikke som et biologisk fænomen.

I Danmark anvendes betegnelsen race dog sjældent. Oftest tales der om etnicitet, da race fortrinsvis forbindes med den såkaldte biologiske racisme, der dominerede den vestlige verden i det 19. århundrede. Ifølge Andreassen et al. har særligt nazismens blanding af racetænkning og eugenik¹⁸ betydet, at de fleste i dag tager afstand fra den biologiske racetænkning. Men der foregår dog stadig visse former for diskrimination, marginalisering og forskelsbehandling i Danmark, som baseres på racial forskelssætten (Andreassen et al., 2008).

¹⁸ Henviser til den engelske slægtsforsker og statistiker Francis Galton, der studerede, hvordan man kunne modvirke tilbagegang i befolkningens fysiske og mentale kvaliteter i fremtidige generationer (Justesen, 2003).

Staubæs undersøgelse viser ligeledes, hvordan en essentialistisk forskelssætten stadig kan være virksom i dagligdagens diskursive og sociale praksisser, selvom den er opløst i den videnskabelige tolkningsramme. Eller fordi den er politisk ukorrekt. Hud og hår kan især siges at være vigtige henvisninger, og Staubæs taler i den forbindelse om hudens og hårets etnisk racialiserede tegnfunktion. Hun mener derfor også, at det er vigtigt at være opmærksom på, hvordan individer oplever at blive subjektiveret gennem henvisninger til kroppens tegn uden at disse visuelle markører af etnisk og racial forskel, kommer til at reproducere idéer om absolutte og uforanderlige forskelle.

For stadig at fastholde det diskursivt konstruerede i forhold til race, men for samtidig at kunne undersøge subjektiveringer gennem henvisninger til kropsoverfladen, anvender Staubæs begrebet 'racialiserede kropstegn'. I beskrivelser af kropsoverfladen refereres der således til de racialiserede kropstegn, hvor 'det sorte' og 'det hvide' kan forstås som kropsmarkører med historiske, samfundsmæssige og kontekstuelle betydninger (Staubæs, 2004).

Med udgangspunkt i ovenstående pointer vælger jeg til tider i analysen at tale om børn og elever, der er bærere af fx afrikanske, sorte, hvide og 'ikke-hvide' kropstegn.

4. Kapitel: Metode og metodologi

Dette kapitel vil introducere til specialets empiri samt anvendte indsamlingsstrategier. Herunder vil jeg redegøre for nogle af de metodiske og metodologiske overvejelser, jeg har gjort mig undervejs i processen, som understøttes med konkrete eksempler fra empirien.

Metodologi kan forstås som overvejelser og refleksioner over metode (Kofoed, 2003). I den forbindelse har jeg både arbejdet ud fra en fremadrettet arbejdsplan og en bagudrettet forskerbiografi, som jeg har valgt at kalde en feltdagbog. Heri har jeg noteret erfaringer med de anvendte metoder, samt følelser, idéer, foreløbige analysepointer, frustrationer etc. Feltdagbogen repræsenterer således den mere personlige del af feltarbejdet (Haavind, 2001; Spradley, 1979).

Overordnet kan feltarbejde forstås som en forskningsstrategi, der er hensigtsmæssig at anvende, når formålet er at afdække og vise, hvordan aktører og kontekster er relateret til hinanden, samt hvordan betydningsdannelse gør sig. Det kan ses som en overordnet betegnelse for forskellige måder at være til stede på i et felt og som ramme for anvendelse af flere metoder (Kofoed, 2003).

Konkret har jeg anvendt kvalitativt orienterede metoder, herunder observation og interview. Ved at anvende observation som metode har det været muligt, at få indsigt i børnene relationer i forskellige situationer. Som Eva Gulløv og Susanne Højlund argumenterer for, overser man nemt kompleksiteten bag menneskers handlinger, hvis man kun går efter de eksplicite udsagn (Gulløv & Højlund, 2003). Samtidig er det dog også interessant at få adgang til viden om, hvilke kategorier og forståelser der sætter virkeligheden for den enkelte, hvilket muliggøres gennem interviewet. I interviewsituationen har det således været muligt at få kendskab til, hvordan eleverne forstår, aflæser og fortolker deres betingelser (Søndergaard, 2006).

Da mit speciale omhandler forskning med og om børn, vil jeg kort beskæftige mig med det, der inden for forskningen i dag kaldes 'det nye barndomsparadigme'.

4.1 Tilnærmede og situerede børneperspektiver

Barndom kan ligesom køn og etnicitet opfattes som en kategori i samfundet, der omhandler nogle diskursive og sociale processer, der udskiller børn som særlige. Det var historikeren Philippe Ariés, der i 1960 begyndte de arkæologiske undersøgelser af forestillingerne om

barndommen med sin påstand om, at barndommen ikke altid har været den samme (James et al., 1999).

Dette betyder, at forskning med og om børn kræver nogle refleksioner, der har fokus på den måde barndom tillægges betydning (Gulløv & Højlund, 2003).

Frem til 1970'erne har der været tale om en systematisk usynliggørelse af barnet og barndom i de sociale videnskaber. Perioden forinden var, ifølge Jan Kampmann, karakteriseret ved 'voksenforvridding' samt præget af det naturvidenskabelige ideal – positivismen. For at efterleve dette ideal var megen børneforskning genereret i kunstigt konstruerede rammer, ofte i laboratorier, for at man kunne kontrollere så mange variable som muligt. Børneinterviewet som undersøgelsesmetode blev kun anvendt i begrænset omfang. Blev det brugt, blev der taget mange metodiske forbehold samt advaret imod at tillægge børnenes udsagn for megen værdi (Kampmann, 1998).

Den første indflydelsesrige børneforsker, der gør op med den hidtidige tradition, er Urie Bronfenbrenner (1979). Han påpeger, at hvis man vil have en uddybende og nuanceret forståelse af, hvordan barndomslivet foregår, så må materialet indsamles i børnenes 'natural settings' – altså i det almindeligt levede hverdagsliv. 'Det nye barndomsparadigme' også kaldet et børneperspektiv er med til at sætte fokus på børn som aktører i deres egne livsprocesser. Barnet reproducerer altså ikke blot den kulturelle orden, men reagerer også imod den og udvikler og forandrer den (Kampmann, 1998).

Inspireret af det nye barndomsparadigme, har min intention været at forstå og sætte mig ind i de tanker og opfattelser, det enkelte barn har af eget liv. Metodisk betyder det, at jeg har placeret børnene centralt som subjekter, der er eksperter i at vide, hvordan det er at leve dette konkret konstruerede barndomsliv (James et al., 1999). Da jeg har været afhængig af børnenes frivillige medvirken, har jeg forsøgt at placere mig i en ydmyg position.

At jeg har forsøgt at forstå børnenes tanker og opfattelser, har nødvendiggjort forskellige typer af oversættelser og tolkninger af børnenes udtryk, handlinger, attituder etc. (Kampmann, 1998), som altid vil være influeret af mit situerede perspektiv og informeret af den valgte optik. Der er altså ikke tale om en 'en-til-en udlægning' af børnenes perspektiver "*Vi kan som forskere få indsigt i børns verden, men vores viden vil altid være af en anden orden end den erfaringsviden, som børn i deres daglige praksis handler ud fra*" (Hastrup i Gulløv & Højlund, 2003: 30). Kunsten er altså at kunne fortolke børnenes udsagn og handlinger i forhold til en sammenhæng, som måske ikke kan genkendes af det enkelte barn.

Staunæs præciserer i forhold til 'børneperspektivet', at der er tale om blikke eller perspektiver, der gennemkrydses af forskellige kategorier og etableres fra forskellige positioner. For at pluralisere perspektivet vælger jeg derfor at tale om tilnærmede og situerede børneperspektiver (Staubæs, 2004).

4.1.1 Børn og etik

Opgøret med opfattelsen af videnskab og forskning som objektiv og neutral har, ifølge Jan Kampmann, bidraget til en øget opmærksomhed på forskningens etiske fundering (Kampmann, 2003). Priscilla Alderson opstiller i den forbindelse en række etiske retningslinier med afsæt i det tidligere nævnte paradigmeskifte. Alderson opstiller 10 retningslinier, som bl.a. omhandler refleksioner over forskningsprojektets formål, herunder nødvendigheden af at gennemføre det planlagte projekt, som udsætter en gruppe børn for særlig opmærksomhed, anstrengelser eller måske ubehag samt fortrolighed. Ligeledes understøtter hun vigtigheden af, at børnene har mulighed for at sige fra over for yderligere involvering (Alderson, 1995).

At børn i dag opfattes som selvstændige individer, betyder, at de skal behandles ud fra samme etiske retningslinier som andre individer, men det har dog også medført spørgsmål om, hvorvidt børn er særligt sårbare, og om de kan overskue konsekvenserne af deres deltagelse i et forskningsprojekt. Kan børn skelne mellem forskeren som en ven og forskeren som en professionel, der søger viden? Disse spørgsmål har ikke et entydigt svar og er en fortløbende diskussion ifølge Kampmann. Endvidere ligger der en dobbelthed i diskussionen, som også afspejles i FN's Børnekonvention og Aldersons 10 retningslinier. På den ene side er det vigtigt at inddrage børn for at få deres vurderinger og forståelser, hvilket synliggør en opfattelse af dem som ansvarlige og 'ligeværdige' med voksne. På den anden side opfattes børn som sårbare og skrøbelige, hvilket nødvendiggør voksne, som kan beskytte dem og påtage sig ansvaret på børnenes vegne.

Ovenstående er også med til at synliggøre 'barndom' som en et historisk og socialt defineret fænomen, som indgår i særlige magtrelationer. At børn på overordnet plan tildeles flere demokratiske rettigheder er således ikke ensbetydende med, at der ikke fortsat er bestemte samfundsmæssige og institutionelle magtbetingelser, hvor børn i konkrete hverdagssammenhænge er 'underlagt' forskellige typer af styringsprocesser, som etablerer særlige former for magt og afmagt (Kampmann, 2003).

Aldersons retningslinier og Kampmanns pointer omkring børn og etik er anvendt som inspiration og udgangspunkt for refleksioner inden, under og efter empiriindsamlingen, hvilket jeg håber, vil fremgå af nærværende kapitel.

4.2 Prøveobservation på Kløverskolen

Specialet startede ud med en prøveobservation, som blev mulig gennem en bekendt, Morten, som er klasselærer for 5.c på Kløverskolen nord for København (juni 2008). Det faktum at jeg kender læreren, har haft betydning for, at jeg ikke valgte at lave feltarbejdet i den pågældende 5. klasse. Som Kampmann skriver, positioneres man som forsker ofte i forlængelse af den professionelle, da adgang til feltet bliver mulig gennem denne person. Der vil derfor ofte være en forventning om en vis grad af informationsudveksling, hvilket jeg bl.a. oplevede ved denne prøveobservation. Måske ikke så meget fra lærerens side, men mere egne forventninger til gængse voksenrelationer – specielt når disse er præget af venskabelig karakter. Ifølge Kampmann vil informationsudvekslingen ofte være ufarlig, men man kan hurtigt nå en utydeligt defineret grænse for, hvornår man kommer til at udlevere viden, børnene har forsynet én med i fortrolighed (Kampmann, 2003). Dette oplever jeg dog også senere under feltarbejdet på Lundeskolen, selvom jeg ikke på forhånd kender læreren der.

Deltagelsen i 5.c har fungeret som inspiration og udgangspunkt for refleksioner inden det egentlige feltarbejde - bl.a. refleksioner over anvendelsen af begrebet mobning, overvejelser over de positioner der muliggøres ved særlige former for deltagelse, samt etiske refleksioner.

4.3 Valg af og kontakt til Lundeskolen

Lundeskolen er en folkeskole i København med klasser fra 0.-9. Skolen ligger i et boligkvarter bestående af etageejendomme, villaer og grønne områder.

Skolen er 'tilfældigt' udvalgt forstået på den måde, at jeg vilkårligt har kontaktet ca. 20 folkeskoler¹⁹, fortalt om specialet, fulgt op på henvendelsen, og afventet svar fra skolerne. To klasser på Lundeskolen ønskede at deltage, bl.a. 4.x. Mundtlig og skriftlig tilladelse til at deltage i klassen er indhentet hos skoleleder og klasselæreren²⁰. Ligeledes har jeg fået forældrenes

¹⁹ Se bilag 1: Henvendelse til skoler.

²⁰ Se bilag 2: Kopi af dokument uden underskrifter, da disse ikke kan anonymiseres. Ligeledes er tilladelse indhentet hos Datatilsynet til at foretage en kvalitativ undersøgelse, herunder observationer og interview af børn i en folkeskoleklasse med fokus på mobning, køn og etnicitet. Projektet er anmeldt d. 29. september 2008. Tilladelsen udløber 1. juli 2009.

skriftlige samtykke på, at deres barn må deltage i interview²¹. Inspireret af 'det nye barn-
domsparadigme' har det dog også været vigtigt at sikre børnenes accept og interesse i at del-
tage. Men for at få adgang til skoleverdenen har det i første omgang været nødvendigt, at kon-
takten og accepten er givet af de professionelle samt forældrene.

Inden min deltagelse i 4.x korresponderer jeg med klasselæreren Lis, og vi aftaler at holde et
indledende møde for at tale om de praktiske forhold, der angår min deltagelse i klassen²². Ved
dette møde aftaler vi at holde et dialogmøde, når specialet er færdigt, og jeg fortæller i den
forbindelse, at det ikke er muligt at diskutere, de konkrete situationer jeg observerer, under-
vejs i forløbet bl.a. af tillidsmæssige årsager. Dette vil senere blive uddybet og diskuteret
nærmere.

Efter aftale præsenteres klassen kort, uden at der nævnes navne. Dette for at undgå autoritati-
ve beskrivelser af børnene som 'farver' mit syn, og leder det i retning af bestemte børn fra den
første dag. Det følgende er en sammenfatning af Lis' beskrivelse af klassen ud fra noter taget
under mødet.

4.4 Lis fortælling om 4.x

Lis fortæller, at klassen består af 21 elever, 11 drenge og 10 piger. Ud af de 21 elever er kun
fire af dem 'danske' børn, og ellers kommer børnenes familier bl.a. fra Somalia, Makedonien,
Albanien, og forskellige steder i Pakistan. Siden december 2007 er der startet 7 nye elever i
klassen, som Lis betegner som fagligt svage. Bl.a. et barn med ADHD som fylder meget. Hun
fortæller, at hun i den forbindelse arbejder meget med, at de andre elever skal være forstående
og accepterende. Lis fortæller, at skolen tidligere blev valgt fra af mange forældre pga. de
mange tosprogede børn, som går på skolen. Der er ca. 30 % tosprogede på skolen, og i nogle
klasser er der kun tosprogede elever. Lis har tidligere fulgt en klasse fra 1.- 9., og har derfor
oplevet, at der er forskellige problematikker, der gør sig gældende på en skole med mange
tosprogede elever. Hun fortæller, at hun derfor har forsøgt at være opmærksom på disse, da
hun overtog den nuværende 4.x i 1. klasse.

Lis fortæller, at der er en del sociale problemer eleverne imellem. Bl.a. er der megen racisme
inden for de forskellige nationalitetsgrupper. Hun fortæller, at der bliver set meget ned på
somaliere. Derfor forsøger hun at opmuntre børnene til at lege på tværs af etnicitet. Men iføl-

²¹ Se bilag 3: Brev til forældre i 4.x.

²² Se bilag 4: Brev til lærergruppen.

ge Lis er det stadig meget opdelt. Ligeledes fortæller hun, at de fra 1. klasse har de haft meget fokus på faglighed fra lærernes side. Dette betyder bl.a., at børnene af egen fri vilje sætter sig til at læse inden timen, for at blive hurtigere færdig end andre. Der hersker således en vis konkurrencementalitet børnene imellem, ifølge Lis.

Afsluttende giver Lis udtryk for, at det er svært at komme mobning til livs, da det ofte er meget skjult. Derfor er det svært at gennemskue, hvad der skal til for at løse de sociale problematikker i klassen, fortæller Lis. Hun fortæller i den forbindelse om forskellige tiltag i form af breve eleverne imellem, plancher på væggen og sociale klasseregler.

4.5 Indsamlede data

Empirien er indsamlet i oktober og november 2008 henover ca. tre uger. De første to uger har jeg deltaget i klassen og i frikvartererne, og den sidste uge har jeg interviewet 12 elever. Ind imellem interviewene har jeg også foretaget enkelte observationer i klassen og frikvartererne. Alle observationsnoter og interviews er anonymiseret således at ingen navne, skolen, lokalområdet eller lignende vil kunne genkendes. De anvendte navne er opfundet, men der er taget hensyn til navnenes 'oprindelse' i anonymiseringsarbejdet i det omfang, det har været muligt i forhold til anonymiseringshensynet.

Empirien består af ca. 120 siders observationsnoter fra deltagelse i 4.x samt udskrifter af interviews med 12 elever. Ca. 155 siders empiri i alt. Endvidere har jeg deltaget nogle dage i parallelklassen 4.y ca. to uger efter deltagelsen i 4.x, men interessen i at følge børnenes relationer på tværs af de to klasser viser sig dog at være for omfattende. Derfor inddrages observationsnoterne fra deltagelsen i 4.y kun i begrænset omfang som en slags perspektivering.

De 12 interviews er transskriberede ud fra en række retningslinjer. Bl.a. har jeg bestræbt mig på at gengive børnenes talesprog, tre prikker angiver længere pauser, grin er noteret i parentes, og betoning af enkelte ord er markeret med *kursiv*. Hvis der er tale om 'afbrydelser' midt i en talestrøm, er dette markeret ved, at der fortsættes med lille bogstav, og ved turtagning er dette markeret ved, at der startes med stort bogstav. Børnenes anonymiserede navne forkortes med forbogstav og 'S' står for Stine (interviewer).

Observationsnoter og transskriptioner af interviews med eleverne i 4.x er sidestillede og er samlet med til at tegne et mangfoldigt billede af relationerne i klassen.

4.6 Observationer i 4.x

Ved hjælp af en observationsguide har jeg fokuseret mit blik i klassen, efter de første tre dage, imod socialt inkluderende invitationer til fællesskab samt afvisninger og social eksklusion af mobbekarakter. Et teknisk greb til systematisk at indfange ovenstående har bl.a. været ved at fokusere på aktiviteter, der har optaget hele klassen eller forskellige fællesskaber i klassen. Hvem er sammen med hvem, og hvordan er disse fællesskaber organiseret? Er der nogen børn, der synes at være ekskluderet på en særlig måde, der kan genkendes som mobning? Hvordan in- og ekskluderes der i forhold til køn og etnicitet? Og hvad er passende og upassende, og hvordan forhandles det frem?

I frikvartererne bevæger børnene sig på et stort areal, de er både inde på gangene, i aulaen og ude i gården, og det forekommer derfor svært at observere i pauserne. Det primære fokus i frikvartererne har derfor været at se, hvem der er sammen med hvem og om hvilke aktiviteter (Kofoed, 2003). Herunder har jeg, i det omfang det har været muligt, undersøgt om der er nogle aktiviteter, der er særligt kønnede, og om alle er inkluderet i en aktivitet. Da de kønnede fællesskaber særligt har vist sig i frikvartererne, har jeg i første omgang forsøgt at følge fællesskaber bestående af maskulint og feminint kropsmærkede elever ligeligt. Endvidere har fodboldaktiviteten særligt fanget min interesse, hvilket vil fremgå af analysen.

4.6.1 Positioner i felten

En præmis med en socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk optik er bl.a., at man som feltarbejder altid vil være en del af empiriens tilblivelse. Den empiri der er udvalgt, er udvalgt af forskeren og inspireret af det teoretiske perspektiv samt personlige erfaringer og for forståelser. Empirien er således en konstruktion skabt i forskningsprocessen. Den subjektive tilstedeværelse er dog ikke kernen i forskningsprocessen, men den er uomgængelig i tilvejebringelsen af empiri, da det er den eneste måde, praksis kan begribes på (Gulløv & Højlund, 2003). At jeg er en del af empiriens tilblivelse, betyder ligeledes, at jeg har været en synlig aktør blandt børnene i 4.x, og i den forbindelse kan jeg ikke undgå at påvirke felten på forskellige måder.

Bl.a. oplever jeg, at mit eget kønnede kropstegn og tilbehør har betydning for min deltagelse i klassen. Særligt elever med feminine kropstegn viser mig interesse ved at tage initiativ til at følges til musiklokalet, ved at vise mig smykker eller for at få respons på en tegning. Da jeg ønsker indsigt i relationer i den samlede klasse og særligt har interesse for mobbeprocesser,

har det dog været nødvendigt at skifte mellem forskellige grupperinger i klassen. Børnene synes fx at lægge mærke til, hvem jeg har fulgt i frikvarteret og har spurgt til, om jeg skulle være sammen med pigerne eller drengene i idræt. For ikke at afskrive mig muligheden for at følge bestemte grupper eller elever på forhånd, har jeg derfor forsøgt at bevæge mig meget rundt imellem børnene.

Som nævnt er man som forsker altid en del af empiriens tilblivelse, og derfor kan jeg ikke stå helt uden for børnenes relationer. Som der løbende gives eksempler på i dette afsnit, bliver jeg til tider en mere 'aktiv' del af børnenes relationer. I den forbindelse understreger Pernille Hviid, "*... i det øjeblik observatøren bestræber sig på at være et ikke-menneske, indtager han/hun en position, der nærmest inviterer til, at børn spørger til eller direkte udfordrer observatørens menneskelighed*" (Hviid, 1999: 39). Jeg har derfor ikke afvist børnenes invitation til at tale, og jeg har fx sparket bolden ind på fodboldbanen, hvis den er blevet sparket ud i nærheden af mig.

Jeg kunne dog også have valgt at deltage i kortspil eller forskellige aktiviteter i gården sammen med børnene for at komme tættere på børneperspektiverne (se fx Hviid, 1999; Staunæs, 2004), men jeg vurderer, at denne form for deltagelse kan åbne op for relationer børnene imellem, som ellers ikke er aktuelle for klassens sociale liv. Eksempelvis erfarer Thorne i forhold til køn, at hendes deltagelse åbner op for mere blandede kønnede grupper, da den voksne bliver gruppens fokus (Thorne, 1993).

Endvidere vurderer jeg, at denne deltagelsesform er uhensigtsmæssig, når intentionen er at få indsigt i mobning. Ethiske overvejelser gør sig også gældende her. Havde jeg fx valgt at deltage i fodboldaktiviteten, kunne jeg indirekte været blevet en del af konkrete mobbehandlinger. I den forbindelse kan man forestille sig, at det kan opfattes som en mere ekstrem ekskludering, hvis jeg (som voksen) ikke griber ind. Det etiske dilemma der skitseres her vil blive diskuteret afsluttende i dette kapitel.

4.6.2 'Andre slags voksen'

Den første dag i 4.x præsenterer jeg mig for børnene, og jeg gentager løbende min interesse for at være i klassen. Trods dette oplever jeg, særligt i den første halvdel af observationerne, en del forvirring omkring min deltagelse – hvem er jeg, og hvad laver jeg i klassen? Der stilles løbende spørgsmål til min tilstedeværelse: "*Vil du gerne være lærer?*" og "*Skriver du også, når vi går på toilettet?*". Jeg oplever således konstante forhandlinger i forhold til at

indtage legitime positioner i felten, muligvis fordi jeg ikke kan positioneres ud fra kendte kategorier (Koføed, 2003) som fx lærer eller praktikant.

Enkelte børn giver også udtryk for at føle sig overvåget – særligt i starten. Da jeg stiller mig hen ved fodboldbanen i et frikvarter kommenteres det: ”*Det er ligesom kongens efterfølgere*”²³.

Det er ikke muligt at ophæve de aktuelt gældende forskelle mellem børn og voksne, men som Tine Jensen argumenterer for, kan man dog i stedet gøre magtrelationer og positioneringsforsøg bevidste, når de kommer i spil i konkrete situationer. I den forbindelse er jeg inspireret af Jensens begreb ’andre slags voksen’²⁴, som er en måde, man aktivt kan forsøge at udfordre barn/voksenrelationer for at skabe et mulighedsrum for ’utraditionelle’ relationer. Begrebet er en blanding af flertal og ental, som skal illustrere, ”*at multiple interesser og positioner samles i et enkelt forskersubjekt*” (Jensen, 2006: 150). Begrebet favner altså de interessekonflikter, der kan være på spil, samt giver udtryk for, at der ikke er tale om voksne, der er entydigt anderledes end andre. Men det er dog vigtigt at påpege, at jeg ikke nødvendigvis opfattes som ’voksen’ af alle børn – måske grundet mine 163 centimeter. Jeg får bl.a. at vide af Kristine, at jeg ligner en pige, der gik ud af 9. klasse sidste år. Det har derfor været nødvendigt løbende at reflekteret over, hvordan og hvornår jeg er ’anderledes’ og i forhold til hvad (Ibid.). Blandt børnene i 4.x synes positionen som vikar oftest at være til rådighed, særligt i starten. Mirjeta omtaler mig fx. som en vikar, der kan holde øje med dem i lærerens fravær.

Konkret har jeg forsøgt at være ’anderledes’ ved ikke at være som lærerne. Jeg har fx ikke hjulpet til i klassen eller grebet ind i konflikter børnene imellem, hvilket til tider har været svært. Ligeledes har jeg forsøgt at undgå for megen kontakt til de professionelle for ikke at blive positioneret i forlængelse af disse. Men det har dog også været vigtigt ikke at blive for anderledes og afvige for meget i feltet. Dermed opstår et dilemma, som omhandler anderledeshed. På den ene side har jeg ønsket at åbne op for ’anderledes’ relationer til børnene for at få adgang til de fællesskaber og situationer, som man kan forestille sig, lærerne ikke kan få adgang til. På den anden side oplever jeg også, at det er vigtigt at være genkendelig, da min deltagelse i felten afhænger af de professionelle legitimitet og accept (Jensen, 2006). Et konkret eksempel er klasselæreren Lis, der udtrykker frustration over ikke at blive delagtiggjort mere i børnenes relationer. Hun fortæller i den forbindelse, at hun er vant til at diskutere med de lærerstuderende, der deltager i klassen.

²³ OBS, dag 2; s. 9 - dag 5; s. 40 og dag 1; s. 6.

²⁴ Grundstenen til begrebet udvikles af Mandell i 1991 (Jensen, 2006).

Som Jensen skriver, kan den 'anderledes voksne' således give anledning til provokation og mistænkelighed både hos børn og voksne, da man ikke agerer i forhold de udtalte normer og grænser (Ibid.).

4.7 Interview af elever i 4.x

Jeg har interviewet 12 elever fra 4.x, som jeg fandt interessante ud fra de forudgående observationer. Der er tale om syv drenge og fem piger. Jeg har valgt at interviewe ca. halvdelen af eleverne i klassen, for at få kompleksiteten i fænomenet frem. Alle elever i en mobberamt klasse kan på forskellige måder siges at være en del af mønstret, og er derfor interessante på hver deres måde (Rabøl Hansen, 2009). Udvælgelsen af eleverne er ligeledes foretaget på baggrund af praktiske forhold såsom sygdom, og ud fra hvem der har fået tilladelse fra forældre. For at undgå unødigt fokus og spekulationer er eleverne informeret om, at de er tilfældigt udvalgt, hvilket dog ikke har fjernet fokus helt. Flere elever giver udtryk for prestige ved at skulle deltage. Under interviewet synes situationen dog at blive opfattet anderledes. Flere virker meget generte. Endvidere kommenterer Yonas flere gange inden interviewene, at de andre børn nu skal ind og henrettes, hvilket måske påvirker nogle af elevernes syn på deltagelsen? Interviewene ligger i forlængelse af observationerne, sådan at disse kan indgå i interviewene, men også fordi erfaring viser, at man sjældent kan spørge børn om deres hverdag og få meningsfulde svar, hvis man træder ind som en fremmed, og interviewer dem som det første. Under interviewene har fokus været på selvforståelse, betydningsproduktion samt opfattelser af de andre børn i klassen og klassen samlet

4.7.1 Rammerne for interview

Interviewene finder sted i ledige klasselokaler eller i computerrummet, der ligger overfor 4.x's lokale. Længden er begrænset af timernes interval og børnenes reaktion på klokken, særligt de interviews der foretages i 4.x's klasselokale. Flere gange bliver vi afbrudt under interviewene af børn eller lærere, som pludselig skal bruge rummet, og enkelte interviews afsluttes derfor brat. Ovenstående forhold giver mulighed for at interviewe i ca. 30 minutter, hvilket viser sig passende i forhold til børnenes koncentration og lyst til at deltage.

I forhold til rammerne har jeg gjort mig overvejelser over, hvilke positioner rummene kan tilbyde eleverne. Det kan både være en fordel at anvende lokaler på skolen, da interviewene på denne måde bliver mere kontekstnære, men der er dog også fare for at blive 'suget' ind i en lærer-elev relation under interviewene. For at minimere den asymmetriske relation, der kan

præge interviewsituationen (Kvale, 1997), vælger jeg rent fysisk at sætte mig skråt over for det interviewede barn. Men interviewsituationen er også uvant for mig, da jeg kun har prøvet at interviewe få gange og aldrig børn. Den famlende tilgang, særligt i starten af interviewet (som bevidst kan anvendes som en teknik) kommer altså helt af sig selv, hvilket måske har minimeret risikoen for at blive positioneret som en autoritet?

Konkret har jeg indledt hvert interview med at fortælle det enkelte barn om formålet med interviewet, herunder informeret om diktafonen samt talt med børnene om fortrolighed og anonymitet, da en forudsætning for at interviewet kan forløbe lyttende er enighed og forståelse for situationen (Kofoed, 2003). Endvidere har jeg spurgt til deres erfaringer med at blive interviewet og understreget, at der ikke er rigtige og forkerte svar, samt fortalt at de bestemmer, hvornår interviewet slutter.

Da der kan være en flydende grænse mellem fortrolighed og indberetningspligt, aftaler jeg med de fleste børn inden interviewet, at vi sammen finder én, de kan tale med, hvis det skulle blive nødvendigt. Men da børnene ikke helt lader til at forstå meningen med det, og da det måske kan have betydning for børnenes tillid til mig under samtalen udelades det enkelte gange. Dog viser denne information sig særligt relevant i interviewet med Kristine, hvor jeg fornemmer, at hun har brug for at tale med en voksen om forskellige ting, vi har talt om under interviewet. Da interviewet afbrydes brat, taler jeg derfor med Kristine den efterfølgende dag, hvor vi aftaler, at hun henvender sig til Lis.

4.7.2 Interviewteknikker

Erfaring viser, at det kan være nødvendigt med en vis grad af støtte og styring for overhovedet at få børn involveret i et interview (Kampmann, 2003). Derfor har jeg anvendt en semi-struktureret interviewguide, som løbende er blevet revideret. Graden af styring er vurderet i interviewsituationen²⁵. Nogle børn har fortalt meget ud fra få stillede spørgsmål, mens andre interviews har krævet mere styring i form af flere spørgsmål. I forlængelse heraf mener James et al., at børns begrænsede sociale erfaring, kombineret med deres ulige strukturelle position i samfundet, kan betyde, at man bliver nødt til at forfine forskningens metoder og teknikker yderligere (James et al., 1999). Jeg har derfor, inden interviewene, overvejet anvendelse af støtteforanstaltninger fx i form af billeder, historier eller tegninger (Ibid.). Papir og farvebly-

²⁵ Se bilag 5: Interviewguide.

anter blev medbragt under interviewet som et supplement til det sproglige, men blev dog ikke anvendt af børnene.

For abstrakte og generelle spørgsmål er undgået. I stedet har jeg forsøgt at tage udgangspunkt i konkrete begivenheder, som børnene har kunnet fortælle om, for derefter at nærme mig mere vurderende spørgsmål. Denne teknik kaldes 'livsformsinterview' (Kampmann, 2003). Endvidere har jeg stillet deskriptive spørgsmål, som har givet mulighed for at lytte på en interesseret og ikke-dømmende måde (Spradley, 1979) ved også at indstille min verbale og kropslige kommunikation på åbenhed overfor, hvordan børnene har set og forstået sig selv og deres verden (Søndergaard, 2006). Jeg har således bestræbt at tilbyde en interaktion og nogle diskursive omgivelser, som har fordret en lyst hos børnene til at fortælle og tage ansvar (Chase, 1995).

Særligt når emnet har bevæget sig hen imod drillerier og mobning, oplever jeg, at det er vigtigt ikke at være dømmende eller vurderende i mine spørgsmål. I den forbindelse har jeg forsøgt at undgå at konstruere et problematisk narrativ om klassen ved at spørge direkte ind til mobning. Jeg har altså ventet til, at børnene selv har bragt det på banen ved fx at spørge ind til, hvordan de synes, det er at gå i klassen, og om de tror, at alle har det godt. Endvidere har jeg forsøgt at undgå at spørge ud fra prædefinerede kategorier og egne forforståelser. I stedet har jeg ved hjælp af deskriptive spørgsmål spurgt nærmere ind til børnenes forståelser og betydningssættelse af forskellige kategorier.

En anden teknik, der er anvendt i forbindelse med interview af børn, er gentagelse af den sidste sætning barnet har sagt, da dette kan opfordre til mere snak om det samme, uden at der stilles ledende spørgsmål. Jeg har altså forsøgt at følge børnene i snakken ved at spørge ind til de synspunkter, der er fremkommet. Dette lykkes dog ikke altid i situationen, men i gennemlæsningen af empirien bliver det tydeligt, hvor det kunne have været interessant at spørge mere ind. Jeg fornemmer dog flere gange ud fra børnenes kropssprog eller måde at svare på, at de ikke har lyst til at tale mere om et bestemt emne, hvorfor jeg skifter til et nyt.

Efter hvert endt interview har jeg noteret, hvad der har udspillet sig i rummet, stemningen, kroppene, materielle manifesteringer etc. Endvidere har jeg udarbejdet præanalytiske refleksioner, som har fungeret som foreløbige vinklinger til forståelser, pointeringer af mønstre samt forslag til analytiske spørgsmål til det samlede materiale (Søndergaard, 2006).

4.7.3 Interview og etik

Ifølge Gerd Christensen omhandler etiske refleksioner i forhold til interview subjektivering, herunder eksplicite iagttagelser af, hvilke subjektpositioner forskeren indtager, samt hvilke der stilles til rådighed for den interviewede i selve situationen. Etik bliver således til et spørgsmål om at være sig den diskursive magt og positioneringer bevidst og udforme en praksis, hvori dominansen er så begrænset som mulig.

I selve interviewsituationen kan der eksempelvis være tale om uhensigtsmæssige eller ledende positioneringer, hvor nogle positioner kan være mere attraktive andre farlige (Christensen, 2006), som fx 'én der er med til at drille'. Jeg har derfor forsøgt at skabe et rum, hvori det er legalt fx 'at være kommet til at drille'.

Ifølge Christensen er det ikke usandsynligt, at interviewene kan få følger for de involveredes selvforståelse i fremtidige relationer. Jeg har således i det omfang, det har været muligt været opmærksom på negative betydninger børnene imellem. Lader børnene til at spørge meget ind til, hvad der er talt om? Er der børn, der pludselig ikke er sammen længere? Og da flere af børnene taler om Farid under interviewet, har jeg særligt været opmærksom på hans position efter interviewene. Taler børnene fx videre om ham indbyrdes efter interviewene? Hvis dette var tilfældet, kunne jeg som forsker bidrage til yderligere ekskludering. Dette synes ikke umiddelbart at være tilfældet, men min mulighed for indsigt i ovenstående er dog begrænset.

I selve interviewsituationen har jeg, med Christensens pointer in mente, forsøgt at undgå at eleverne skulle føle det ubehageligt at tale om de andre elever i klassen. De skulle ikke føle, at de sladrede, da dette kan virke paradoksalt, når man beskæftiger sig med emnet mobning. I den forbindelse har jeg forsøgt at undgå at spørge direkte ind til de involverede børns navne i fortællinger om fx drillerier. Derimod har jeg ventet på at navnene 'naturligt' er blevet anvendt i børnenes fortællinger, hvilket dog ikke altid har været tilfældet. Derfor har det generelt været vigtigt at anlægge en nysgerrig og ikke-dømmende måde at spørge på under interviewet.

4.8 Dilemmaer i felten

Afsluttende vil jeg samle op på nogle af de dilemmaer, jeg har oplevet under indsamlingen af empirien, som synes at være særlige, når man beskæftiger sig med mobning.

Et dilemma er, om man *bare* kan stå og se til, når mobbehandling finder sted. Hvordan føles det, for den det går ud over, at der ikke gribes ind, og er det etisk forsvarligt? Hvor går grænsen, og er det overhovedet muligt at få indsigt i fænomenet, hvis man konstant griber ind i børnenes relationer og handlinger? Kan man ikke argumentere for, at det alligevel havde fundet sted?

Jeg vælger ikke at gribe direkte ind i børnenes relationer, mens jeg er i klassen. Men jeg overvejer det bl.a., da Farid bliver 'jagtet' ud af klassen af en gruppe drenge. I situationen holder jeg mig lidt i baggrunden for at undgå at indtage en position som 'passiv mobber', men jeg kan dog ikke sige, hvordan min passivitet er blevet opfattet af Farid. Da situationen ikke udvikler sig til slåskamp og umiddelbart brydes op uden for skolen, vælger jeg altså ikke at gribe ind.

Men jeg oplever et dilemma imellem interessen for mobbeprocesser og hensynet til de involverede børn. Griber jeg direkte ind i en situation som ovenstående, vil der være tale om en anden type empiri. Jeg overvejer dog, hvorvidt jeg skal delagtiggøre klasselæreren Lis i Farids udsatte position i klassen, men hun kommer mig i forkøbet. Forskellige ting er kommet frem ved et forældremøde, og Lis spørger mig derfor, om jeg har observeret, at de andre drenge er efter Farid. Er han selv uden om det, og hvem der er indblandet? Der opstår et dilemma imellem den fortrolighed jeg har lovet børnene, og min intention om at påvirke feltet mindst muligt. Samtidig føler jeg mig forpligtet til at delagtiggøre Lis i, at en elev i klassen synes at være særligt udsat.

Men da jeg hverken har overblik over, hvad der er på spil, ikke ønsker at udpege enkeltpersoner, eller er kompetent til at komme med løsningsforslag, vælger jeg at give Lis ret i sine formodninger omkring Farids udsatte position i klassen. Jeg lader det derfor være op til Lis at vurdere, hvad der videre skal ske, men jeg understreger, at jeg meget gerne vil komme med bud på, hvad der er på spil, når analyserne er foretaget.

4.9 Analysestrategier

Specialets analysestrategier er guidet af den valgte metaoptik og det empiriske materiale. Ifølge Haavind er det hverken muligt eller ønskeligt at lave standardiserede opskrifter på fortolkning. Dette betyder dog ikke, at jeg frit kan præsentere egne indfald, da jeg netop bevæger mig rundt inden for et bestemt kundskabsideal som danner ramme for tolkningsforslag. At jeg arbejder ud fra et bestemt metateoretisk perspektiv rammesætter altså analysemulighederne og muliggør en bevægelse væk fra holdningsprægede opfattelser (Haavind, 2001; Stau-næs, 2004) af fx køn, etnicitet og mobning.

4.9.1 Gennemlæsninger og kodning

Helt konkret har jeg læst det empiriske materiale igennem flere gange samt lyttet til optagelserne af interviewene. Det har været vigtigt at vende tilbage til selve optagelserne, da transkriptionerne er frosne i tid, og i sig selv abstraherer fra deres grundlag i social interaktion (Kvale, 1997). Både i forhold til interviewudskrifter og observationsnoter har jeg forsøgt at genkalde den kontekst; mimikken, lydene og betoningen, som var til stede i de nu nedskrevne interaktioner. Gennem utallige læsninger har jeg orienteret mig i materialet ved at kode det med overstregninger, samt ved at give forskellige passager overskrifter og emneinddele ud fra følgende analytiske spørgsmål, der kan ses som en slags hjælpespørgsmål til at udfolde og besvare problemformuleringen:

- *Hvordan konstitueres mobning i 4.x, herunder hvilke 'mobbestrategier' anvender børnene?*
- *Hvilke tolkningsrammer har eleverne til rådighed – hvordan forstår de sig selv og deres medelever?*
- *Hvordan er de in- og ekskluderende fællesskaber organiseret med fokus på, hvordan sociale kategorier sætter betydninger og muligheder for tilblivelser blandt børnene?*
 - o *Herunder hvordan sætter kategorierne 'køn' og 'etnicitet' betydninger i forhold til børnenes fællesskaber og mobning?*
 - o *Hvilke eventuelle konsekvenser har det/kan det tænkes at have ikke at handle inden for de etablerede mønstre?*

Analytisk finder jeg det nødvendigt at undersøge kategorierne 'etnicitet' og 'køn' en ad gangen i forhold til mobning, hvilket vil afspejle sig i analysens opbygning. En pointe er dog, at kategorierne rent teoretisk bør læses samtidigt (Staunæs, 2004) da disse, som nævnt kan 'blande' sig i konkrete tilblivelsesprocesser. Undervejs i processen har jeg derfor også været opmærksom på kategoriernes intersektionalitet samt andre kategoriers relevans, men det primære fokus har dog været på 'etnicitet' og 'køn', da min ambition er at undersøge netop disse to kategorier i forhold til mobning.

4.9.2 Analysebevægelser

At søge efter kønnede betydninger er ikke det samme som at studere, hvordan 'piger' og 'drengene' er. Det analytiske begreb 'kønnede betydninger' skal således fremhæve, at jeg stude-

rer, hvordan mennesker 'bliver og er' (gør) piger og drenge, hvilket også kan overføres til etnicitet. Betydningssystemer skal altså afdækkes i stedet for at tages for givet. I den forbindelse er der tale om en systematisk søgning i materialet efter meningsindhold, som bliver udtrykt og taget for givet, hvilket bidrager til at løfte mere omfattende og nuanceret betydningsindhold frem (Haavind, 2001). Denne strategi gennemsyrrer hele analyseprocessen.

Konkret er det empiriske materiale 'redt' igennem og der er ledt efter svar på de analytiske spørgsmål (Søndergaard, 2006). Undervejs er nye spørgsmål opstået, som har inspireret til nye læsninger af empirien. Der er tale om gentagende bevægelser frem og tilbage i det empiriske materiale og på kryds og tværs imellem interviews og observationer.

Jeg har således ledt efter gentagne handlinger, der kan genkendes som mobning, samt undersøgt hvordan køn og etnicitet gøres børnene imellem. Herunder har jeg søgt efter kønnede normativiteter og orienteringer i børnenes fortællinger samt i de sociale praksisser, de indgår i. Ligeledes har fokus været på selvfølgelighedsfortællinger om etnicitet, børnene imellem, og de in- og eksklusionsprocesser, der kan siges at finde sted i relation hertil. Ambitionen med denne strategi er således at vise, hvordan bestemte konstruktioner kan være størknet som rigtige, sande og dominerende børnene imellem, samtidig med at jeg igennem analysen forsøger at synliggøre, at der potentielt er mulighed for forandring, da strukturen ikke er fuldstændig i sin fiksering (Staunæs, 2004).

4.9.3 Kvalitetsvurderinger

Ifølge Søndergaard er man nødt til at forholde sig til de succeskriterier, der hører til en realistisk forskningstradition, da denne traditions forskningsrationaliteter har stor indflydelse på hverdagsdiskurser om forskning (Søndergaard, 2006a). Som Søren Kjørup skriver hænger *ordentlig* videnskab ofte sammen med krav om overholdelse af nogle af de positivistiske normer såsom objektivitet, validitet, reliabilitet etc. (Kjørup, 1999: 86). Men det er dog vigtigt at gøre sig klart, at specialets metateoretiske udgangspunkt og dermed også kundskabsideal er anderledes end et realistisk forskningsideal, som kræver udtømmende og 'sande' beskrivelser af virkeligheden. Dette betyder at andre kvalitetsvurderinger gælder, bl.a. det man kan kalde håndværksmæssig validitet, hvor fokus er på selve undersøgelsesprocessen (Søndergaard, 2006a; Larsen, 2002).

Jeg har således lagt vægt på, at mit materiale er gedigent og dækkende, samt på nuancerede måde åbner feltets mange forskellige stemmer og perspektiver på systematisk vis. For at kvalificere de fremanalyserede pointer, har jeg ledt efter aspekter, der kan modsige de svar, jeg

kommer frem til, og jeg giver derfor i analyserne flere bud på, hvad et givent emne kan handle om. Forsimplinger er afvist og har fokus været på det komplekse, mangetydige og ambivalente (Søndergaard, 2006; Staunæs, 2004).

Det er ikke min intention at spejle 'virkeligheden' eller komme med årsagsforklaringer, som en realistisk forskningstradition fordrer. I stedet ønsker jeg at give analytiske bud på forståelser, som ikke er endelige i måden at forstå, kende og indse noget på (Søndergaard, 2006a). Man kan ud fra Stuart Hall (1987) sige, at der er tale om midlertidige punktumner, hvilket henviser til et her og nu billede ud fra et særligt perspektiv, samt at tilblivelsesprocesser er en fortløbende proces. Analysen kunne altså have set anderledes ud, hvis jeg kom igen i 4.x efter et halvt år.

Endvidere er et succesparameter, hvorvidt min undersøgelse resulterer i interessante, inspirerende og nytænkende forskning, hvis resultater rækker ud over konteksten 4.x (Søndergaard, 2006a). I den forbindelse skal det understreges, at min undersøgelse primært tilbyder indsigt og forståelse i en given kontekst. Men ofte vil resultaternes relevans også række ud over det konkrete felt på flere niveauer i forhold til indsigt og forståelse, da der ofte er tale om forhold inden for feltet, der har ligheder på tværs af andre sociale felter ifølge Søndergaard. Felter som har problemstillinger og diskursive praksisser til fælles. Jeg håber derfor, at andre kan profitere af de forståelser, der er fremarbejdet gennem analysen. Om ikke andet håber jeg, at de analytiske vinklinger, spørgsmål og teoretiske forståelser, der fremkommer i forhold til mobning, køn og etnicitet kan have relevans og inspirere analytiske processer i andre kontekster (Ibid.). Dette sidste kriterium er dog svært at vurdere 'opfyldelsen' af på nuværende tidspunkt, men jeg vil reflektere videre over det i specialets afrunding.

5. Kapitel: Analyse

Omdrejningspunktet for analysen er besvarelsen af specialets problemformulering.

For at rammesætte analysen vil jeg i det omfang, det viser sig relevant, se processerne og dynamikker i den konkrete klasse i et bredere perspektiv. Det er dog vigtigt at nævne, at jeg ikke ønsker at anlægge et perspektiv, der blot antager en passiv reproduktion af samfundets eller skolens værdier, normer og sociale kategorier til eleverne – altså en slags makroaktør, der alene underlægger eleverne sit styre. Derimod ønsker jeg at etablere plads til, at der kan være mere stabile mønstre, der karakteriserer en skolekontekst, og gør den til noget særligt. (Stau-næs, 2004), men dette fra et bottom-up perspektiv, hvor der tages udgangspunkt i konkret levet liv.

Analysen vil starte ud med at lede læseren ind i fænomenet mobning ved at sætte fokus på dets kompleksitet. Herefter vil analysen omhandle børnenes forståelser af mobning og drillerier for derefter at snævre sig ind og primært se på sociale kategorier i forhold til mobningen af Farid.

Første del med fokus på Farid vil primært tage udgangspunkt i en undersøgelse af etnicitets-kategorien, mens anden del sætter fokus på kønnede processer i forhold til mobning. Afsluttende vil læseren blive ledt ud af analysen igennem en diskussion af tre pigers relationer i 4.x, som kan være med til at synliggøre de kønnede processer yderligere samt vise, hvor svært det kan være at afgøre, om det er mobning, vi har med at gøre.

5.1 Vejen ind i analysen: Et komplekst fænomen

Fænomenet mobning kan med en metafor beskrives som en krystal²⁶, der ligger på et bord. Derfra hvor du kigger, kan du se forskellige sider og nuancer af krystallen. Men en del af krystallens sider er skjult, og den må tages op og drejes rundt, hvis man ønsker at få flere nuancer med. Og kigger man helt tæt på krystallen, opdager man måske nye farver og former, der changerer i overfladen, som igen fremstår på nye måder, hvis krystallen holdes op imod solen. Krystalmetaforen skal være med til at synliggøre fænomenets kompleksitet. Alle siderne og nuancerne i krystallen kan tilsammen siges at udgøre fænomenet, som også er afhængigt af øjnene, der ser.

²⁶ At opfatte mobning som en (is)krystal er inspireret af Jette Kofoed.

Med en teoretisk optik kan man sige, at der er tale om "... *komplekse dynamikker, der opstår, når mange typer af kræfter interagerer og gensidigt toner og former hinanden i konstitueringen af fænomenet*" (eXbus, 2007: 7). Det kan derfor være svært at komme i dybden med det hele på én gang, særligt i et enkelt speciale, hvorfor jeg har valgt at rette mine øjne mod 'en særlig del af krystallen' i håb om at kunne få flere nuancer med. Men det er dog samtidig vigtigt at huske på, at specialet kun undersøger en lille del af mobningens konstituering i 4.x ud fra et særligt perspektiv.

For at synliggøre kompleksiteten vil jeg i det følgende afsnit beskæftige mig med 'den samlede kultur i 4.x'.

5.1.1 "Jeg fik A, hvad fik du?"

Noget af det første jeg lægger mærke til i 4.x, er den konkurrencementalitet, der synes at herske i klassen. Det gælder om at være dygtig i matematik, at få lov til at læse i dansk, at have færrest fejl i diktaten, at regne opgaverne hurtigst, eller være den der løber hurtigst til motionsløbet. Ligeledes synes omgangstonen børnene imellem at være 'hård' og irettesættende. I min feltdagbog har jeg efter de første par dage noteret, at 4.x lader til at være en klasse præget af mange konflikter. Børnene ser fra mit perspektiv ud til at have travlt med hinanden på en negativ måde.

Konkurrenceelementet viser sig særligt i en time, hvor eleverne skal have deres matematikprøver tilbage. Vikaren Lars kommenterer opgaverne. Følgende er et uddrag af den situation, der udspiller sig, da børnene får prøverne tilbage:

Lars fortæller, at der er nogen, der har fået C, hvilket betyder, at det er en om'er. Alek: "Jeg tror det er mig!". Flere kommenterer. Der også er nogen, der har fået et B og A. Farid kommenterer, da Lars siger A: "Det er mig". Yonas: "Jeg mener, jeg får en C'er! Jeg mener, jeg får en C'er – Kristian vi har fået en C'er dig og mig". Jassin: "Jeg ved det, Kristian har fået A". Flere taler om 'karakterer' ved bordene. Leyla til Lars: "Må vi ikke få vores opgaver?" Yonas kysser på fingrene og siger med et smil ud i klassen: "Jeg ved, jeg får en om'er – Afrim får en om'er!" Lars begynder at dele hæfter ud. Jassin henter sit hæfte. Yonas klapper. Yonas til Kristian: "Skal vi arbejde sammen?" Kristian har rejst sig og står sammen med Leyla, Luís og Yonas og kigger interesseret på Jassins bog. Jassin: "Jeg fik ikke C!" Han smiler. Yonas: "Han fik en B'er!" Olivia danser rundt i klassen og siger højt: "Jeg fik B!". Farid går hen til Olivia og siger, at A er bedre.

Leyla: "Jeg fik A!" Hun siger det højt hen mod Olivia og ser glad ud.. Kristian, Kamal og Alek spørger, om de må se. Hannah smiler og tager hænderne op over hovedet. Hun siger højt: "Yes, jeg fik en om'er!". Luís til Hannah: "Fik du C?"

Yonas, højt: "YES! Jeg fik et A!" Farid: "Hallo, Kristian, jeg fik et B". Dina: "Jeg fik B!" Der er stor aktivitet i klassen. Aida til Hannah: "Jeg fik A, hvad fik du?" De taler stille sammen (...) Dina til Mirjeta: "Hvad fik du, jeg fik A!" (OBS; s. 121).

Jeg oplever en særlig stemning i klassen, da prøverne skal gives tilbage. Der håbes på en god karakter, hvilket bl.a. kan illustreres gennem Yonas, der selvom han først har ytret, at han er ligeglad med at få et C, råber højt ud i klassen "YES! Jeg fik et A", da han får prøven tilbage. På samme måde som Yonas råber flere elever lettet deres karakterer ud i klassen. Olivia danser, mens hun siger sin karakter. Og Hannah, der i en anden time har grædt over mange fejl i diktaten, synes at komme nederlaget i forkøbet ved at virke glad for at have fået C.

'Konkurrenceelementet' finder i flere eksempler sted i forbindelse med lærerstyrede aktiviteter. Lis fortæller i vores samtale, at hun er bevidst om 'konkurrenceelementet', som hun forstår som et aspekt af den megen fokus på faglighed, der har været siden 1. klasse. Det skal nævnes, at jeg også oplever, at Lis forsøger at nedtone konkurrencen. Ud fra Lis' fortælling og mine observationer ser konkurrencen børnene imellem både ud til at fremme interessen for skolearbejde, men den ser også ud til at sætte negative betydninger børnene imellem, da de ofte spilles ud imod hinanden, og lader til at opfatter hinanden som konkurrenter.

Flere børn giver i interviewene indirekte udtryk for det ubehag, de oplever i klassen, når de skal have diktat tilbage. Leyla og Elias fortæller:

L: Ja, så blir' der, hvis man nu får mange fejl, så begynder man nok at blive ked af det, så driller folk jo, det skete der også i sidste uge eller så' noget, så var der én, der var ked af det

(...) men så, det er bare, hvor mange fejl man har, og så jubler man, fordi man har nul fejl (Leyla, 121-126).

E: Ja det er så'n, at (...) nogen bliver så'n lidt sure, når folk går rundt og siger, hvor meget, hvad fik du, hvad fik du, så fx Hannah da hun blev vred, så gik hun ud i klassen (...) så det fungerer næsten lidt dårligt og lidt godt

S: Hvad synes du, der er godt?

E: Det er godt, når alle bliver glade og alle har fået nul fejl

S: Ja. Hvad, hvad så hvis der er nogen, der har fået fejl?

E: Hvis der er nogen, der har fået fejl, så går de andre rundt og driller dem, og siger, du fik fejl og alt så'n noget (Elias, 159-168).

Ud fra Elias og Leylas fortælling sammenholdt med eksempler fra observationerne, tegner der sig et billede af en klasse, hvor det eksempelvis er legalt børnene imellem at juble, hvis man har fået nul fejl i diktaten samt drille dem, der har fejl. Både Elias og Leyla giver udtryk for, at det ikke er rart at være i klassen, hvis der er nogen, der har fået fejl.

Det synes altså at være legitimt at være 'efter' hinanden i forskellige situationer, og ofte anvendes et, fra mit ståsted, meget hårdt og kontant sprog børnene imellem: *"Tror du ikke jeg ved det?"*, *"Jeg hader dig"*, *"Du er dummere end dum"*, *"Ti stille – hvad rager det dig!"* og *"Hold din kæft"*²⁷. Disse eksempler skal selvfølgelig kontekstualiseres, og ytringerne forstås højst sandsynligt meget forskelligt afhængigt af, hvem der siger det og i hvilke situationer. Men de kan overordnet være med til at give et billede af en klasse, hvor en hård tone synes at være legitimt børnene imellem.

En pointe hos Lotte Christy og Rabøl Hansen er fx, at klasser der har svært ved at samles om noget positivt, kan siges at leve af mobning, da den styrker gruppens sociale liv (Christy og Rabøl Hansen, 2006). Ovenstående analyser kan siges at pege i retning af en konkurrencepræget og splittet klasse, der har svært ved at samles om noget positivt. I den forbindelse ser elevkategorien bl.a. ud til at være på spil. At blive elev kan opfattes som en lære- og udviklingsproces, hvor børnene udvikler et kontekstualiseret kendskab til skoleverdenen. I 4.x ser 'passende elev' bl.a. ud til at gøres på en måde, der til dels ligger i forlængelse af en mere overordnet diskurs om passende elevhed. Her tænker jeg på fokus på faglighed. Elevhed kan derfor også siges at være indlejret i institutionen og de sedimenterede betydninger, der har sat sig der (Kofoed, 2007).

I det følgende vil jeg se nærmere på, hvordan fænomenet mobning betydningssættes af de interviewede elever i 4.x. Som jeg tidligere har været inde på, kan det være svært at afgøre, hvornår der er tale om mobning. For at kunne undersøge mobning nærmere, er jeg altså nødt til at vide, hvad der kan genkendes som mobning i børnenes fortællinger ud fra de tidligere skitserede kendetegn. Hvor går grænsen fx mellem drillerier og mobning i børnenes fortællinger, og betydningssætter vi fænomenerne på samme måde?

²⁷ Fx OBS, dag 3; s. 8, 16 og dag 10; s. 96.

5.2 Mobning og drillerier i 4.x?

Benævnelsen mobning anvendes kun af få af de interviewede børn, når de selv betydningsætter forskellige handlinger. Kristine fortæller fx, hvordan hun er blevet mobbet i 0. klasse, og stadig bliver mobbet af nogle elever fra 5. klasse. Og Olivia fortæller, at hun har prøvet at blive mobbet i klassen, hvor nogle elever smed rundt med en hue, hun selv havde lavet. Hun beskriver det som meget irriterende, og hun fortæller: *"(...) og så blir' jeg så'n ked af det indeni, og så er man nødt til at fortælle det til sine forældre.* Kristine fortæller også, hvordan truslerne fra de ældre drenge gør hende ked af det.

Ifølge Olivia kan man skelne mellem mobning og drillerier for sjov på følgende måde:

S: (...) hvornår synes du, det er mobning, og hvornår synes du bare det er dril, og hvornår er det for sjov?

O: For sjov det er, når man siger: "Du har grimt tøj", så begynder man og fnise og grine og sige: "Det er bare for sjovt", altså et par sekunder, det er for sjov

O: Mm, og når det er rigtig mobning, så går man over og skubber en og siger (hun ændrer tonefald): "Ej hvor er du grim, og du har rigtig grimt tøj på, og din familie de stinker", der er én, der har sagt: "Du lugter af kost, nej du lugter af ost, din mor er en kost" (Olivia, 725-732).

I Olivias fortælling synes hun at trække på en forståelse af mobning, som noget, der er meget direkte og involverer fysiske handlinger som skub. Hvorimod det italesættes som 'for sjov', når man med almindelig stemme fx siger, at ens tøj er grimt, men efter ganske kort tid griner og siger, at det var for sjov.

De øvrige interviewede elever anvender ikke betegnelsen mobning. De taler om drillerier i forskellige former. Man kan blive drillet meget, og så kan drillerierne være for sjov eller mere alvorlige. Der synes at være en vis enighed blandt de interviewede elever om, at det kan høres på stemmen, hvis det er alvor. Er det for sjov, efterfølges dette ofte af et grin, eller man siger eksplicit, at det er for sjov, Kamal fortæller:

S: (...) er der nogen gange, hvor der er nogen, der driller, hvor det bare er for sjov?

K: ... øh ja

S: Ja. Hvordan ved man, om det er for sjov?

K: det kan man høre på det

S: Ja, hvordan kan man høre det?

K: Man, når man først siger et eller andet... noget: "Du er et eller andet æsel", så siger du bare bagefter: "Ej det er for sjov" (Kamal 367-374).

Yonas fortæller også om 'drillerier for sjov':

Y: men når det er for sjov, så kan man godt høre, når fx selv en griner fx, hvis nu fx, jeg siger noget til Farid og han selv griner af det, så kan man godt høre det for sjov...

S: (...) Så det der blir' sagt til Farid, er det for sjov så?

Y: Jaa, øh, ja men så blir' han sur, selv han griner selv, og så siger, så når man siger det til ham, det er for sjov, så siger han altid, ja det er for sjov, men så siger han det til Lis (Yonas 444-450).

Yonas giver udtryk for en flydende grænse mellem sjov og alvor i forhold til drillerier. Han fortæller i eksemplet, at det han har sagt til Farid var for sjov. Farid har også selv grint, men det viser sig dog, at han ikke har opfattet det som sjovt, da han fortæller det videre til Lis. Yonas udtrykker undren i eksemplet. Måske fordi det er svært at vide, hvornår man krydser grænsen? Eller måske fortæller han historien frem, som han gør, for at undgå en uattraktiv position gennem en legitimering af drilleriet ved at positionere Farid som én, der ikke forstår, at det bare er for sjov?

Generelt synes det dog at være svært for børnene at italesætte grænserne imellem sjov og alvor.

5.2.1 'Drillerier' i citationstegn

Formuleringer som 'en der drilles meget' bruges ofte i interviewene med børnene om Farid. Men her synes der sjældent at være tale om drillerier for sjov, som det eksempel Yonas henviser til. Flere af børnene fortæller, at de har observeret, at Farid er blevet ked af det, at han ikke har mange venner, er alene, og at han holdes udenfor²⁸. I modsætninger hertil giver flere børn udtryk for, at de netop har det godt i klassen, fordi de ikke bliver drillet, men derimod har venner:

S: så jeg tænkte på, om du ku' fortælle mig noget om, hvordan du synes, det er at gå i 4.x?

A: Det er godt, det er dejligt

S: Ja. Hvad er det, der er godt?

A: Ja, der er ingen, der driller mig (Alek, 51-54).

²⁸ Fx Nabil, Elias og Luís.

S: (...) Hvad er det, der gør, at det er godt derinde, synes du?

K: Vi har nogle gode lærere og nogle gode venner derhinde (Kristian, 129-130).

Ud fra specialets analyser og de tidligere nævnte kendetegn ved mobning, vælger jeg at benævne flere af de handlinger, som børnene kalder 'drillerier af Farid', som mobning. Igennem analysen vælger jeg derfor at sætte 'drillerier' i citationstegn, for at markere at der er tale om børnenes italesættelser af det, jeg genkender som mobning.

Indskydende skal det nævnes, at det ikke har været muligt at interviewe Farid. Jeg kan derfor kritiseres for at mangle det subjektive perspektiv i vurderingen af mobning. Men ud fra observationerne i klassen, og de opstillede kendetegn ved fænomenet samt børnenes måder at tale 'drillerier' frem på, vælger jeg altså at forstå Farid som 'offer for mobning'. I den forbindelse skal det også nævnes, at klasselæreren Lis informerer mig om, at Farid ofte kommer hjem fra skole og er ked af det, samt at jeg utallige gange observerer forsøg på inklusion fra hans side særligt blandt drengene i klassen. Havde jeg interviewet Farid, er det dog ikke sikkert, at han selv ville positionere sig som 'mobbeoffer'. Ifølge Søndergaard afviser nogle 'offer' nemlig at melde sig ind i offerkategorien, da det tyder på, at det at blive udråbt som 'offer' nogle gange udgør en større trussel end en hjælp (Søndergaard, 2009). Jeg vil ikke beskæftige mig nærmere med dette, da jeg ikke kan vide, hvorvidt Farid ville afvise eller acceptere kategorien.

At børnene anvender betegnelsen 'drillerier', om det Farid udsættes for, kan måske være udtryk for en mere legitim måde at tale om det, der finder sted, da mobning, fx i Olivias fortælling, synes at konnotere nogle mere intentionelle og onde handlinger fra den enkelte. I den forbindelse kan Olivia siges at trække på en dominerende forståelse af fænomenet, som Olweus bl.a. repræsenterer. Ved at kalde det 'drillerier', bliver det måske lettere for den enkelte at tale om det, der finder sted, og man undgår således en position som 'mobber'?

Den første dag jeg er i klassen, er der en dreng, der sukker på en opgivende måde, da jeg fortæller om min interesse for sociale fællesskaber og udelukkelse. I forhold til interviewene fornemmer jeg hurtigt, at det generelt er svært at tale om 'uacceptable' handlinger, og jeg vælger derfor kun at spørge ind til forståelsen af mobning hos de børn, der selv anvender betegnelsen. Det er ikke til at vide, hvordan interviewene var forløbet, hvis jeg konsekvent havde spurgt ind til børnenes forståelser af mobning og mobbetilfælde i klassen. Måske havde det åbnet op for et mere nuanceret indblik i børnenes perspektiver på fænomenet? Mens andre måske var blevet mere varsomme med at give mig indblik i deres syn på sig selv og klassen?

5.3 "Det går tit ud over Farid"

I dette afsnit ønsker jeg at argumentere nærmere for, hvordan Farid kan læses som 'offer for mobning'. Ifølge Rabøl Hansen omhandler mobning en særlig social orden med en særlig logik (Rabøl Hansen, 2009). Som jeg tidligere har været inde på ser der generelt ud til at være en 'hård tone' blandt børnene i 4.x, og det ser ud til at være legitimt at være efter hinanden på forskellige måder. I den forbindelse tyder det på, at det særligt er legitimt at være efter Farid ved at gøre grin med ham, håne ham, bagtale ham, være imod ham eller udtrykke irritation over hans tilstedeværelse. Jeg observerer fx Aida, der står og taler med Kamal og nogle andre børn i døren til klassen. Det er svært at høre, hvad de taler om, men på et tidspunkt tager Aida hænderne op til hovedet og presser sine kinder sammen, mens hun siger: "Det her er Farid". De andre børn smiler²⁹. Flere lignende eksempler viser sig i observationerne:

Elias spørger ud i klassen: "Hvor ligger Atlasbjergene?" Farid: "De ligger i et land". Elias: "I hvilket land?" Farid: "I et land i Marokko". Elias: "Marokko er altså et land, du siger i et land i Marokko, det er altså ikke en verdensdel" Farid: "Det sagde jeg heller ikke". Dina, som sidder tæt på Elias: "Jo du gjorde!" (OBS, dag 6; s. 56).

Dina sidder ikke umiddelbart og følger med i samtalen, men da Farid og Elias begynder at diskutere, holder Dina med Elias. Fra mit perspektiv ser Farid ud til at svare på spørgsmålet, mens Elias synes at latterliggøre ham ved at misforstå det, der kan misforstås?

I et andet eksempel kommer Farid ind i klassen en morgen. Han har problemer med at få sin stol ned. Den hænger fast i en anden stol. Emil ser det, og råber højt: "Farid kan ikke få sin stol fri". Ligeledes observerer jeg, at Leyla i en time, uden tøven, konstaterer med ryggen til Farids bord, at det må være ham, der siger en irriterende lyd. Og da Farid kommer i skole med ny frisure, råber Alek højt ude på gangen: "Åh Farid er blevet skaldet!"³⁰.

I en idrætstime hvor drengene fra 4.x spiller fodbold, observerer jeg en irritation, særligt hos Alek, blot ved Farids tilstedeværelse. Flere gange råber han efter Farid i et irriteret tonefald:

Alek: "Farid du står på min side" Kort tid efter skubber han til Farid, så han falder. Lars [lærer]: "Hey, I er på samme hold!" Alek, surt: "Han irriterer mig, mand!" Farid, i en forurettet tone: "Hey, hvad har jeg gjort?" (OBS, dag 4; s. 30).

I det følgende eksempel er det Dina og Hannah, der griner af og hvisker om:

²⁹ OBS, dag 3; s.22.

³⁰ OBS, s. 109 og s. 114 - 115 (ekstraobservationer).

Farid står oppe ved katedret. Dina: "Farid jeg ved noget om dig". Farid: "Sig det!" Dina vil ikke sige det. Farid: "Sig det i koranskole – jeg tvinger det ud af dig". Dina sidder for enden af bordet. Hun spørger Hannah, som sidder helt oppe ved katedret, om hun vil høre det. Dina hvisker til Hannah (OBS, dag 6; s. 56).

Ligeledes hører jeg Farid omtalt som den dummeste i klassen i en samtale mellem Dina, Anissa, Kamal og Hannah. Det er Dina, der bringer emnet på banen, og der er ingen af de involverede, der modsætter sig positioneringen af Farid. Afrim nævnes som nr. to i rækken over de dummeste i klassen³¹.

De præsenterede eksempler skal læses i sammenhæng med en række andre situationer og fortællinger blandt de interviewede børn, som vil blive præsenteret løbende igennem analysen. Eksemplerne peger dog allerede i retning af den udsatte position, som jeg igennem analysen vil argumentere for, Farid ofte indtager i klassen. Der synes altså at gælde en accept eleverne imellem i 4.x, der gør det særligt legitimt at være efter Farid på forskellige måder, at bagtale ham, latterliggøre ham eller lignende.

I interviewene er der dog flere, der giver udtryk for det modsatte ved at fortælle, at de har forsøgt at stoppe 'drillerierne'. At der ikke altid er samme accept i interviewene som i de konkrete situationer, kan læses på flere måder. Måske trækkes der netop i interviewkonteksten på et dominerende fortolkningsrepertoire om, at det er forkert at 'drille' og holde udenfor, og der må derfor tages afstand fra det i interviewet? Ligeledes kan man forestille sig, at interviewsituationen giver mulighed for at reflektere over klassens dynamik og egne handlinger ud fra en anden logik, end den der dominerer i 'klassekonteksten'? Yonas og Alek forsvarer dog til tider i interviewet 'drillerierne' af Farid med, at han også selv driller. Luís taler også Farid frem som en enspænder, der ikke selv ønsker så meget kontakt. Måske er dette også en måde Luís kan undgå en position, som 'én der holder Farid udenfor' ved at positionere ham som 'én, der selv ønsker at være alene'? Utallige gange observerer jeg dog Farids forsøg på inklusion, særligt i drengegrupperne, hvor han ofte ignoreres.

Ifølge Rabøl Hansen kan børn i en mobberamt klasse siges at operere med en såkaldt parallelmoral, hvor mobning normaliseres. Ellers uacceptable handlinger legitimeres således inden for et bestemt fællesskab. Ifølge Rabøl Hansen er der tale om tilsidesættelse af empati, og de involverede skaber derfor fortællinger og forklaringer, der legitimerer mobningen, da de er en

³¹ OBS, dag 8; s. 71.

del af et udstødelmønster, som de skal overleve i. Dette betyder dog ikke, at børnene ikke kan være empatiske i andre sammenhænge (Rabøl Hansen, 2009) som fx i interviewkonteksten.

5.3.1 ”Jeg tror, det er fordi, at han er sort”

En fortælling der går igen i flere af interviewene er, at Farid ’drilles’, *fordi* han er sort. Da jeg bl.a. spørger Leyla, hvorfor hun tror, at ’de’ ikke er søde ved ham, fortæller hun: ”Der er mange, der siger, fordi han er sort, og så begynder de at sige Somalia (siger det med accent) og alt det der, og det synes han ikke er særlig sjovt”. Elias fortæller også, hvordan Farid er blevet drillet med forskellige øgenavne, som henviser til hans mørke hudfarve: ”Det var så’n at Farid øh, han kom nogle gange hjem, fordi han var ked af det, for der var nogen, der kaldte ham for en chokoladehoved, og du kom fra en chokoladefabrik (...)”. Nabil fortæller ligeledes, da jeg spørger, hvordan det kan være, at de andre ikke gider være sammen med Farid: ”Jeg ved det ikke, da jeg startede³², der var det sådan, men jeg tror, det er fordi, at han er sort”³³.

I flere af børnenes fortællinger gives der således udtryk for en undren i forhold til at drille med hudfarve. Endvidere synes de interviewede elever at tage afstand fra denne form for ’drillerier’ ved at anvende distancerende formuleringer såsom; ’der er mange der siger’, ’der var nogen’, ’da jeg startede var det sådan’. Disse formuleringer kan forstås ud fra et fortolkningsrepertoire om, at det er forkert at drille, særligt med udseende. Af flere elever og af læreren Lis italesættes det netop som ’det værste’, når der ’drilles’ med udseende. Men de kan også læses som udtryk for et komplekst fænomen, der er svært at gennemskue for de involverede:

Y: (...) fx Farid, han blir’ drillet meget

S: Okay. Hvad blir’ han drillet med?

Y: Hmm neger og øh, øh Somalier og sorte og alt muligt, han blir’ drillet med mange ting

S: Ja. Hvordan kan det være, tror du?

Y: Det ved jeg ikke, bare fordi han er sort, tror jeg (Yonas, 391-395).

I Yonas fortælling kan man se hvordan, ’hvad’ der mobbes med kædes sammen med ’hvorfor’, der mobbes, hvilket typisk forekommer, ifølge Rabøl Hansen³⁴. Yonas giver dog også

³² Nabil fortæller, at han har gået i klassen i et år.

³³ Leyla, 190-191; Elias, 199 og Nabil, 355-356.

³⁴ Udtalelse i Børnerådets undersøgelse 2008a.

udtryk for undren. Hvordan kan det egentlig være, at man kan drille Farid med hudfarve og 'oprindelsesland'? Klassen består af elever med mange forskellige hudfarver? Og Yonas, Luís og Nabil har alle forældre, der stammer fra Afrika ligesom Farid. Men ifølge fortællingen og mine observationer, ser det kun ud til at være Farid, der mobbes med henvisning til hans sorte kropstegn og tilhørsforhold til Somalia. Særligt Luís undrer sig i interviewet over, at det forholder sådan, selvom han også fortæller, at han ikke har så meget lyst til at være sammen med Farid:

S: (...) Hvad, kunne du godt tænke dig at være sammen med fx Farid?

L: Øh nogle gange (...), men neej ikke særlig meget

S: Nej. Hvordan kan det være?

L: Øhm... øhm, nogle siger, at det er fordi han er underklasse eller så' noget

S: Okay. Underklasse hvad betyder det?

L: Så'n ligesom fordi hans forældre kommer fra Afrika ik' (...) Så er der nogen, der siger det [underklasse], og så er det én, der hedder Yonas, han siger det (...) Selvom, selvom begge hans forældre kommer fra Afrika (...) Men, øhm, jeg siger ikke så meget det der med, fx du er en neger, fordi min mor hun kommer også lidt fra Afrika, jeg, ja jeg er mulat, fordi min far er dansker (Luís, 412-425).

I Luís' fortælling italesættes det at komme fra Afrika altså som en anledning til og legitimering af en ekskludering af Farid. 'Man' har ikke lyst til at være sammen med Farid. Ifølge Luís kan man kalde folk, der kommer fra Afrika for underklasse. Men der er noget, der ikke helt hænger sammen for Luís. Ifølge Luís er det Yonas, der kalder folk fra Afrika for underklasse. Men begge Yonas forældre kommer fra Afrika? Luís fortæller også, at han selv lidt er fra Afrika.

Måske er Luís historie et udtryk for en undvigelse af en uattraktiv positionering? Eller måske er det igen interviewkonteksten, der tilbyder en ny forståelseshorisont, som giver anledning til nye refleksioner. Luís synes altså særligt at undre sig over, hvordan det kan være, at man kan 'drille' Farid med, at han kommer fra Afrika, når man selv kommer fra Afrika.

I forhold til konstitueringen af mobning med fokus på etnicitet, synes der altså at være mere på spil end blot hudfarve og tilknytningen til Afrika? I det følgende vil jeg undersøge nærmere, hvordan det kan være, at netop etnicitet gøres relevant i 4.x i forhold til mobning samt, hvordan det kan være, at det netop er Farid, der tales frem som 'anderledes' i 4.x i den forbindelse?

5.3.2 Social angst og Farid som andethed?

Ifølge Søndergaard bygger begrebet social angst på en socialpsykologisk forståelse af mennesket som eksistentielt afhængigt af at tilhøre fællesskaber – fx fællesskaber i en skoleklasse. Hvis indlejringen i et givent fællesskab trues, vil den sociale eksklusionsangst aktualiseres, og i forlængelse af denne kan mobning ligge. Ifølge Søndergaard kan social angst siges at ulme i processer mellem deltagere i grupper, der er henvist til at fungere sammen. Forskellige mekanismer og samspil mellem forskellige aktører, teknologier og kulturelle input kan altså, ifølge Søndergaard, få mennesker til at føle sig pressede og usikre på, om de bliver skubbet ud som uværdige til at være en del af fællesskabet (Søndergaard, 2009).

Den sociale eksklusionsangst synes at være aktualiseret i 4.x. Der er som nævnt mange kræfter på spil i det sociale maskineri mobning konstitueres i, men i det følgende vil jeg se nærmere på den sociale eksklusionsangst med fokus på etnicitetskategorien og 'drillerierne' af Farid.

Lis fortæller i vores indledende samtale om klassens mange forskellige nationaliteter, om hierarkierne imellem disse, samt om racisme. Men etnicitetskategorien synes først at træde rigtigt frem for mig efter interviewene, hvor der eksplicit henvises til den sorte farve som en forskelsmærke børnene imellem. Efter interviewene læser jeg derfor observationerne igennem igen for at undersøge, hvorvidt og hvordan etnicitetskategorien markeres og sætter betydninger børnene imellem i konkrete interaktioner.

I observationsmaterialet er der flere eksempler på, at børnene taler om deres 'oprindelseslande'. Jeg observerer bl.a. i en time flere elever stå foran verdenskortet og tale om, hvor de kommer fra. Nabil og Yonas taler om, at der er tre lande imellem dem. I en håndarbejdstime taler Elias, Dina og Hannah også om, hvor de kommer fra. Elias kommenter, at Hannah kommer fra tre lande som den eneste i klassen. Hannah protesterer og siger, at det gør Kamal også. Anissa spørger også mig i en time, om jeg er dansk. Da jeg spørger, om hun er dansk, svarer hun nej³⁵.

Observationerne peger altså også i retning af fokus på etnicitet i form af en interesse for, hvor børnene kommer fra. Men også her er det primært Farids oprindelsesland og 'sorte' hudfarve, der italesættes som anderledes og legitimt at lave sjov med. Spørgsmålet er bare, hvor sjovt Farid synes det er?

³⁵ OBS, dag 2; s. 13 - dag 8; s. 73 og dag 6; s. 55.

Der bliver talt om, hvor man kommer fra. Yonas, højt: "... Elias siger, jeg er ikke sort som Farid". Alek: "Ja, Farid er chokoladebrun!". Der bliver talt om at komme fra Somalia (OBS, dag 5; s. 43).

Yonas: "Jeg kender én, der hedder Mohammed Dai". Han siger det med en 'fjøllet' stemme. Luís griner. Han er fra Somalia. Henvendt til Farid: "Kender du ham? Vi har fundet din bror" Yonas griner. Luís griner også (...) " (OBS, dag 7; s. 64).

5.3.3 Subjektivitet med udsigt til 'det Andet'

Subjektivitet kan siges at gøres med udsigt til 'det Andet' og det subjektiviteten og kategorien ikke er. Det første og det Andet handler således om magt til at definere og bestemme, hvad der inkluderes og hvad der ekskluderes, herunder hvad der defineres som det passende og ikke-passende, normale og ikke-normale, det over- og det underordnede. Selve denne proces kaldes andetgørelse. Det Andet kan forstås som det, der konstituerer det normale (Staunæs, 2004; Kitzinger & Wilkinson, 1996).

Andetheder kan administreres på flere måder med forskellige konsekvenser. I observationerne og i børnenes fortællinger synes en særlig selvfølghedsfortællinger at dominere, der kan siges at positionere Farid som afvigende og som andethed. De positioner, der er mulige at indtage i sociale sammenhænge, er aldrig givet én gang for alle, men er netop bundet til de involverede aktører i konkrete situationer. Hvorvidt man tildeles en selvfølgelig og umarkeret position eller en ikke-selvfølgelig og markeret position som Farid, afhænger altså af de konkrete diskursive rammer og normativiteterne i denne kontekst.

I forhold til grænserne for det passende beskæftiger Staunæs sig med grænsefigurer. Grænsefigurer er børn, der ikoniserer det Andet og visualiserer det, der i elevernes forståelse er for skævt og upassende. Grænsefigurer kan altså siges at eksponere det normatives grænser, samt hvad der in- og ekskluderes. De kan ses som en slags omvendte spejl, hvori de øvrige elever kan spejle sig i forhold til, hvad de ikke er og måske ikke vil være (Staunæs, 2004). Farid kan læses som en grænsefigur i 4.x, der ser ud til at vise det normatives grænser i forhold til etnicitet.

Ifølge Jette Kofoed må bestemmelser af første- og andetheder også forstås i relation til mekanismer på andre niveauer, som sanktionerer hierarkier (Kofoed, 2003). I den forbindelse ønsker jeg at sætte fokus på den særlige kontekst, børnene bevæger sig rundt i, nemlig den dan-

ske folkeskole samt det omgivende samfund. Men inden jeg bevæger mig lidt væk fra den aktuelle klasse, ønsker jeg kort at beskæftige mig med tre elever i 4.x, der kan siges at være bærere af 'hvide kropstegn', som måske også kan være med til at nuancere læsningen af Farid som andethed.

Disse elever lader ikke til at deltage direkte i samtaler om oprindelsesland eller at henvide til Farids hudfarve i forbindelse med ekskluderingen og 'drillerierne' af Farid. Faktisk positioneres Farid slet ikke som *én, der drilles meget* i interviewene med Kristian, Olivia og Kristine. I interviewet med Kristian nævnes han slet ikke, og Olivia og Kristine positionerer Farid som *én, der mobber*, hvilket jeg vil komme nærmere ind på afsluttende i analysen.

Særligt Kristian synes at være interessant i forhold til at indtage umarkerede (selvfølgelige) positioner klassen med fokus på etnicitet. Nabil fortæller fx Kristian frem som *én af dem, der bestemmer*. Jeg observerer også flere gange, at Kristian synes at have en vis status i klassen – han vælges fx ofte som *én af de første*, når der skal arbejdes i grupper. Selvom det ikke udtrykkes eksplicit, ser han også ud at have en afgørende betydning i forhold til fodboldaktiviteten. Alina henvender sig fx til Kristian for at høre, om hun må være med til fodbold, og Kamal positionerer Kristian, som 'ham der finder ud af, hvem der skal være med til fodbold, da det er ham, der har ansvaret for bolden'³⁶. Det skal dog nævnes, at Kristians status i klassen ikke nødvendigvis kun kan læses ud fra etnicitetskategorien. Flere kategorier kan tænkes at være i spil, som fx 'køn' og mindre traditionelle kategorier som 'elevhed', 'dygtighed' og 'god fodboldspiller' (jf. pointen om kategoriers intersektionalitet), som kan siges at tildele Kristian en attraktiv position særligt blandt drengene i klassen.

Under og efter interviewet undrer jeg mig over Kristians korte 'svar' i interviewsituationen samt hvor få refleksioner, han synes at have gjort sig. Måske føler han sig ikke tilpas i interviewsituationen eller måske har han ikke lyst til at tale om 'drillerierne' i klassen? Det kan også være spørgsmålene, der ikke fungerer? Kristians få refleksioner over egen og andres positioner i klassen kan dog også læses som et udtryk for, at han selv besidder en umarkeret og selvfølgelig position i klassekonteksten – uden at han selv behøver aktivt at forsikre og garantere om denne? For at underbygge denne læsning af Kristian og generelt nuancere forståelsen af markerede og umarkerede positioner i 4.x i forhold til etnicitet, vil jeg i det kommende afsnit undersøge processerne i et bredere perspektiv. Først med fokus på folkeskolen.

³⁶ Kamal, 251-253.

5.3.4 Folkeskolen og den nationale idé

Ifølge Staunæs bliver folkeskolen ofte italesat i medierne og fx i ministerielle tekster³⁷ som en nøgle til integration, der skal give elever lige muligheder samt være med til at overskride barrierer som køn, etnicitet, social klasse, religion og kultur kan indebære. Men som jeg tidligere har været inde på, mener Staunæs og andre forskere dog ikke, at skolen udgør det lighedsfremmende rum, som den ofte italesættes som. Med udgangspunkt i Bourdieu og Passeron kan man ligefrem argumentere for, at skolen er en sorterings- og differentieringsmekanisme, der reproducerer de samfundsmæssige arbejdsfordelinger samt magt- og dominansforhold, der bl.a. kan se ud til at have en etnisk slagside. Dette betyder, ifølge Staunæs, at forholdet mellem 'etniske minoriteter' og 'majoriteten' opretholdes gennem skolen (Staunæs, 2004; Bourdieu & Passeron, 2006).

Ifølge Thomas Gitz-Johansen har folkeskolen siden sin opståen haft integration som en af dets primære funktioner. Integration forstås i den forbindelse som en identitetsmæssig, en kulturel og en sproglig integration. I forhold til en identitetsmæssig integration, har folkeskolen fx haft til formål at hjælpe med at samle kongerigets befolkning i én nation – hvilket vil sige i et folk inden for kongerigets grænser, der føler og forestiller sig som et fællesskab med en fælles identitet, fortid og fremtid. Men som Gitz-Johansen påpeger, er nationer ikke naturgroede fællesskaber, men derimod fællesskaber baseret på forestillinger om en samhørighed, som først skulle produceres og udbredes, før folk begyndte at opfatte sig som en del af nationen. Den kulturelle integration har bestået i en bestræbelse på at udbrede specifikke kundskaber og værdier til befolkningen, og den sproglige integration har, ifølge Gitz-Johansen, bestået i at udbrede et standardiseret skrift- og talesprog (Gitz-Johansen, 2006).

I dag er det nationale projekt ikke eksplicit en del af den gældende folkeskolelov. Men Gitz-Johansen argumenterer dog for, at den stadig fungerer som en slags 'banal nationalisme', der kan opfattes som en underforstået nationalisme, der opererer mere indirekte ved at verden som noget naturligt, opdeles i nationer (Ibid.). I forlængelse heraf viser Kofoed i sin undersøgelse, hvordan den nationale idé gang på gang dukker op i forhandlingerne og diskussionerne omkring folkeskoleloven, og hun mener, at 'forestillingen om danskheden' er indbygget i lovgivningen omkring folkeskolen (Kofoed, 1994). I den forbindelse kan diverse kanoner

³⁷ Se fx "Heldigvis er vores folkeskole for alle" (Uddannelsesstyrelsen, 1999), "Den rummelige skole" og "Fællesskabets skole i et multietnisk samfund" (2001) (Staunæs, 2004: 31).

udsendt af Undervisningsministeriet³⁸ også ses som en måde at restituere det nationale projekt i folkeskolen.

I opfattelsen af verden i kategorier som 'os' og 'de andre' er det i høj grad den nationale idé, der legitimerer, hvem der er 'os' og, hvem der er 'de andre' med henvisning til de grænser, der forekommer geografisk 'naturlige' mellem nationer, ifølge Kofoed. Men der findes også mennesker inden for den nationale enhed, der ikke hører til 'os' men til 'de andre' med henvisning til, at de har krydset den nationale grænse. På denne måde udvikles en modsætning mellem det nationale og 'det fremmede' (Kofoed, 1994) – mellem fx 'danskere' og 'etnisk minoriserede'³⁹.

Principielt set er grænserne ikke endelige, men afhængige af tid og sted og gøres altid i forhold til 'en anden' eller 'de andre'. Det er altså ikke givet på forhånd, hvad der gør en forskel i konkrete sammenhænge, men sort hud har bl.a. vist sig at være et relevant kriterium for at skelne mellem sociale grupper. Principielt kan det være et hvilket som helst træk, der udvælges til at være anderledes, men konkret viser det sig ofte at være netop hudfarve, der gør den forskel (ibid.)

I forlængelser heraf skriver Andreassen et al., at 'hvidhed' nyder en positionering som 'det normale' i det meste af den vestlige verden. Denne normalisering betyder ofte, at mange hvide mennesker ikke opfattes eller opfatter sig selv som racialiserede, hvilket anvendelsen af 'etnisk' og 'af anden etnisk oprindelse' som ofte henviser til etnisk minoriserede, viser. Begge betegnelser indebærer, at 'den hvide etniske dansker' er normen, ellers giver det ikke sprogligt mening at anvende disse betegnelser. Andreassen et al. argumenterer for, at 'den hvide etniske dansker' i så høj grad er normen, at han eller hun tilsyneladende slet ikke har en etnicitet. Ligeledes mener de, at 'etnisk' i hverdagsdiskurser bliver synonymt med sort eller brun, hvorimod dansk limer sig sammen med hvid, hvilket får den effekt, at fx dansk statsborgerskab ikke nødvendigvis medfører, at man også bliver (anset som) dansk. Ifølge Andreassen et al. kan man således sige, at hvidhed ligger som en udtalt præmis under hele den danske nationalitetsforståelse, og det at være 'dansker' (Andreassen et al., 2008). Ud fra de præsenterede pointer i dette afsnit, kan dette særligt siges at gøre sig gældende i en folkeskolekontekst.

³⁸ Fx "Dansk litteraturs kanon" – se www.uvm.dk.

³⁹ Ved at anvende bøjningen minoriserede sættes der fokus på magt og dominansforholdet, der karakteriserer relationen (Kofoed, 2003).

5.3.5 'Vi' er ikke sorte som Farid

Hvis vi antager, at andetgørelsen af Farid bl.a. gøres i forhold til en slags banal nationalisme samt ud fra forestillinger om 'danskheden', som implicit bygger på en præmis om 'hvidhed', kan man argumentere for, at der i skolekonteksten er nogle børn der på selvfølgelig vis kan indtage umarkerede positioner, mens andre derimod hverves af markerede positioner i forhold til etnicitet.

Med henvisning til ovenstående afsnit, kan man altså argumentere for, at 'ikke hvide' kropstegn kan fungere som en stærk forskelsmarkør i forhold til, hvem der opfattes som 'danskere' og selvfølgelig i denne kontekst, og hvem der ikke gør. Således kan 'Ikke-hvide kropstegn' sammenkøres med en 'ikke-dansk' etnicitet, der kan blive til udlændingetegn ifølge Staunæs. Og her tænkes der ofte på udlændinge, der placerer sig udenfor den nordiske, europæiske og vestlige geografi og kulturkreds. På denne måde kan kroppe blive visualiseringer af aspekter af magt, afmagt og dominans, og indikere en relativ underordning og en barriere i forhold til at indtage bestemte magtfulde positioner (Staunæs, 2004).

Mit empiriske materiale indeholder ikke eksplicitte historier om, hvordan børnene oplever at være bærere af bestemte fx 'ikke-hvide' kropstegn i skolekonteksten. Men som jeg tidligere har været inde på, ser flere børn i 4.x ud til at være optagede af 'hvor de kommer fra', at de ikke er danske (som Anissa fortæller) og både interviews og observationer viser, hvordan andetgørelsen af Farid gøres med henvisning til hans hudfarve og 'oprindelsesland'. Særligt af elever der bærer samme kønnede og mørke kropstegn som Farid.

I 4.x kan man argumentere for, at der skabes et 'vi' blandt børn, der er 'ikke sorte' som Farid. I dette fællesskab indgår elever med forskellige kønnede kropstegn, rødhårede og sorthårede børn samt børn med brun, gylden og lys hud. Ligeledes er der tale om et fællesskab bestående af børn med tilhør til bl.a. Danmark, Tyrkiet, Marokko, Albanien og Etiopien. I 4.x omtales den 'sorte hudfarve', som Farid er bærer af set med børnenes øjne, altså som noget der gør en forskel og som noget, de andre ikke er. Som Staunæs er inde på, afhænger hvilke udseender der hører under hvilken kategori af, øjnene der ser (Ibid.).

En mulig forståelse af andetgørelsen af Farid kan altså være, at denne bl.a. gøres i forhold til, at elever som kan siges at være bærere af 'udlændingetegn' forsøger at undvige de markerede positioner, som kan være en latent del af skolekonteksten? Og måske generelt forsøger at undvige visse former for diskrimination, marginalisering og forskelsbehandlinger, der kan siges at baseres på kropstegn, der ikke umiddelbart konnoterer 'hvidhed' (Andreassen et al., 2008)?

Det skal dog påpeges, at der kan være meget forskellige fortolkningsrepertoarer til rådighed fra skole til skole og klasse til klasse, som kan sætte forskellige rammer for tilblivelse i den konkrete kontekst. Men som Gitz-Johansens undersøgelse også viser, er der i skoleteksten en tendens til, at 'tosprogethed' ofte forbindes med problemer og besvær. Børn, der tilskrives en identitet som 'tosprogede' fremstilles ofte som mangelfulde, frem for som børn der har adgang til nogle særlige sproglige ressourcer. Dette viser sig bl.a. i Gitz-Johansens undersøgelse, ved at de professionelle fortæller om, at det er problematisk, hvis der er for mange tosprogede i en klasse eller på en skole, da dette vanskeliggør arbejdet (Gitz-Johansen, 2006).

Kategorien 'tosproget' anvendes også af klasselæreren Lis i den indledende samtale, og hun synes at trække på et lignende fortolkningsrepertoire, som det Gitz-Johansen argumenterer for. Lis giver også udtryk for en problemkategori, hvor det at være tosproget bl.a. forbindes med faglige mangler, og hun fortæller, at hun netop har forsøgt at imødekomme nogle af de forskellige problematikker, der gør sig gældende på en skole med mange tosprogede, da hun overtog den nuværende 4.x. Samtalen med Lis udgør kun en lille del af mit empiriske materiale, men jeg finder det alligevel interessant at medtænke Lis' anvendelse og italesættelser af kategorien 'tosprogede' i dette afsnit for at følge en bestemt læsning af andetgørelsen af Farid.

Andetgørelsen kan således læses ud fra den særlige kontekst, eleverne bevæger sig i, som igen kan ses i et større perspektiv, hvor nogle børn qua deres 'hvide' og 'ikke-hvide' kropstegn tildeles markerede og umarkerede positioner fx som 'tosprogede', 'udlændinge' eller som 'ikke-danske'?

At indtage en umarkeret position handler ofte, ifølge Kofoed, om at føle sig tilpas. At forsikre og

garantere om egen position kan derfor forstås som en slags vaccine mod andres delegitimering af

egen position, og den må gøres løbende. Ved at tilskrive 'den Anden' (Farid) bestemte karakteristika tildeles 'egen' gruppe samtidig nogle karakteristika, som muliggør en afgrænsning. Negative repræsentationer af 'den Anden' kan således fungere som legitimation af den positive betydning egen gruppen tilskrives (Kofoed, 1994), hvilket er en proces, der kan siges at finde sted i 4.x.

Som jeg har vist gennem eksempler fra det empiriske materiale, ser flere af børnene i 4.x ud til at (re)producere historier om Farid som anderledes.

Men hvordan kan det være, at det netop er Farid, der tildeles en position som anderledes med henvisning til etnicitet? Som nævnt er der flere i klassen, som er bærere af afrikanske kropstegn. Dog er de umiddelbart lysere i huden end Farid og deres kropsbygning er anderledes. De 'kommer' heller ikke fra det *samme* land som Farid. I den forbindelse kan et blik igen rettes mod en større sammenhæng, da bestemmelser af første- og andetheder også må forstås i relation til mekanismer på andre niveauer, som sanktionerer hierarkier (Kofoed, 2003). Ifølge antropolog Christina Jagd har somaliere som gruppe et ekstremt dårligt ry i Danmark. Hun henviser bl.a. til det billede, der blev produceret i medierne i 90'erne af somaliere som besværlige og meget anderledes. Jagd mener, at det stereotype billede hænger ved i dag, hvilket gør, at mange somaliere oplever diskrimination i hverdagen (Jagd, 2006). Måske et lignende billede af somalier gør sig gældende blandt børnene i 4.x, hvilket også gør det muligt og legitimt at positionere Farid nederst i hierarkiet?

For at vende tilbage til Kristian kan man forestille sig, ud fra ovenstående pointer, at han netop tildeles en umarkeret position i forhold til etnicitet i skolekonteksten qua kropstegn, der konnoterer danskhed? 'Danskheden' kan således komme til at fungere som en udtalt reference, eller som en bagvedliggende normalitet 'de andre' måles i forhold til (Gitz-Johansen, 2006; Kofoed, 1994). At Kristian ikke ser ud til at deltage i diskussioner om oprindelsesland eller henviser eksplicit til Farids 'etnisk racialiserede kropsmærker', som en slags legitimering eller 'årsag' til mobningen, kan måske forstås ud fra, at han tildeles en selvfølgelig og umarkeret position i skolekonteksten. Han repræsenterer således 'normen' som de andre måler sig i forhold til, og kan således siges at befinde sig i en sikker position?

Modsat synes særligt Nabil, Yonas og Luís i interviewene at være meget reflekterede omkring egne og andres positioner, måske fordi de ikke på samme måde som Kristian umiddelbart tildeles en umarkeret position i forhold til etnicitet. I den forbindelse er Yonas særlig interessant. Det er ham der, ifølge Luís, kalder Farid for underklasse, og han synes at være meget aktiv i forhold til de negative betydninger, Farid tilskrives. Måske dette skal ses i sammenhæng med Yonas tilhørsforhold til Etiopien? Landet der grænser op til Somalia. Yonas er måske bange for selv at blive positioneret som underklasse og 'sort' og dermed anderledes, hvis ikke Farid positioneres sådan? Man kan altså sige, at Farids Andetgørelse må opretholdes, bl.a. for at Yonas fortsat føler sig sikker på at kunne indtage en umarkeret position i børnefællesskabet.

Opsummerende har jeg i denne del af analysen givet analytiske bud på, hvordan etnicitet kan siges at sætte betydninger børnene imellem med fokus på andetgørelsen af Farid. Jeg har vist, hvordan bestemte betydninger, der kan knyttes til etnicitetskategorien og bestemte kropsmærker, ud fra en læsning i et større perspektiv, kan være med til at (re)producere sociale hierarkier børnene imellem, som mobningen og andetgørelsen af Farid kan siges at gøres med ud-sigt og henvisning til.

I den næste del af analysen vil jeg undersøge den kategori, der fra specialets start blev sat i forgrunden nemlig køn. Frem til nu har der i analysen både været eksempler på, hvordan drenge og piger i 4.x deltager i mobningen af Farid. Men det empiriske materiale peger dog i retning af, at mobningen primært finder sted blandt 'drene' i klassen. I det følgende vil jeg derfor undersøge nærmere, hvordan køn sætter betydninger i forhold til mobningen af Farid.

5.4 Børn der kønnes i og af en skole

Da folkeskolen kan opfattes som et rum for tilblivelse af forskelligheder og altså ikke blot som et mødested for børn med medbragte forskelle (Staunæs, 2004) er det også interessant at se nærmere på, hvordan børnene i 4.x kønnes i og af skolen.

Ifølge Søndergaard er kønnede koder en del af den sociale orden i vores kultur, som eksempelvis foreskriver børn med biologisk drengekøn⁴⁰, at forstå sig selv som 'drenge' og holde sig til kropsudtryk og æstetik udformet for 'drenge' (Søndergaard, 2006b). I det følgende vil jeg derfor se nærmere på, hvordan køn gøres og italesættes i 4.x for senere at sætte dette i forbindelse med den mobning, der primært finder sted blandt børn i drengekrop.

Trods åbenhed og muligheden for at tale om køn på en anden måde end ved at inddele børnene i to binære grupper – 'pigerne' og 'drene' – er der tendenser i empirien og i børnenes fortællinger, der peger i retning af en sådan inddeling. Forskellige egenskaber og interesser ser således ud til at knyttes til bestemte kønnede kropsmærker på en 'selvfølgelig måde' i børnenes fortællinger. Dette kommer bl.a. til udtryk i Elias fortælling om fødselsdage:

S: (...) Hvad synes du om, at drengene og pigerne de ikke inviterer hinanden?

E: Jeg synes, det er både godt og dårligt, så jeg ved ikke, for jeg tror, at drengene de kan ikke li' at komme til pigefester, for så leger pigerne pigelege og drenge de, drenge, pigerne de kan heller ikke li' drengefester, for der leger drengene drengelege og så'n der

⁴⁰ Her henvises til anatomiske forskelle på kroppen.

S: Kan du prøve at fortælle om, hvad er drengelege?

E: Øh, der er forskellige fx til Kristians fødselsdag, så tar' han drengene ud og spiller fodbold, og så spiller de comp, så spiller de Playstation, det er noget for drenge (...)
Og hos pigerne så... Ej, jeg kan ik' finde ud af, hvad de laver (Elias, 332-340).

I Elias' historie synes den binære forståelse af kønnene at være virksom. Pigerne og drengene positioneres som en slags modsætninger, der ikke kan deltage i hinandens lege. Der er 'drengelege' og 'pigelege', hvis indhold er så forskelligt, at Elias kun har kendskab til det, der foregår inden for egen kategori. Og han fortæller i den forbindelse, at drenge slet ikke har lyst til at komme med til pigefødselsdage. Aktiviteter som fodbold og computer konnoteres således i forlængelse af kategorien dreng i fortællingen.

I Kristines fortælling gives der også udtryk for to meget adskilte kønnede grupperinger. Drengene italesættes og positioneres, som dem der laver ballade, og i modsætninger hertil positionerer Kristine pigerne som stille og rolige:

K: De synes bare, at det er kedeligt at have timer, og så hvis det er, at Lis lige skal printe noget ud, så synes de, at det ku' være sjovt at lave ballade, også da vi var på Lejr2 med Vibeke ik', så øhm de der drenge, de ku' heller ikke opføre sig ordentligt, fordi de kastede jord i hovedet på de andre og så' noget

S: Så det er drengene, eller er det hele klassen?

K: Det er drengene for det meste, pigerne de sidder stille og roligt og laver deres lekturer (...) Det er fordi drengene, de synes, det er kedeligt, og pigerne synes, nu lærer vi endelig noget (Kristine, 69-77).

Jeg har tidligere beskrevet det, Butler kalder den heteroseksuelle matrix, der gør køn begribelig for os som to binære kategorier. Historisk er der, ifølge Davies, to modeller for hvordan kategorierne mand og kvinde er blevet forstået. Den tidlige model kaldes 'the one sex model', hvor mand og kvinde forstås som essentielt ens. Manden og kvindes genitalier blev således opfattet som ens, kvindens var blot indvendige mens mandens var udvendige, og fysiologiske forskelle blev opfattet som omskiftelige. Det biologiske køn (sex) blev set som foranderligt, hvorimod det sociale køn (gender) blev opfattet som fast og bundet til den kosmiske og moralske orden.

Under oplysningstiden konstrueres den såkaldte 'two sex model'. Biologer begynder at kigge på forskelle mellem det biologiske køn. Denne 'Tokønsopfattelse' har, ifølge Davies, ført til, at vi i dag legemliggør os selv som mand og kvinde på en mere fast måde ud fra en binær for-

ståelseshorisont. Men som Davies understreger, er der tale om kategorier, vi har lært at forstå som naturlige (Davies, 1993).

I forlængelse af ovenstående ønsker jeg at henvise til en debat, der omhandler specialets måde at anskue køn på overfor et perspektiv, der tager udgangspunkt i hjernen. Ifølge Kirsten Grønbæk Hansen legitimeres personlighedsmæssige og kognitive kategoriseringer af køn ofte ved en henvisning til nyere hjerneforskning og forskning i hormonel påvirkning. Fx mener Ann-Elisabeth Knudsen (2005), der kan siges at repræsentere denne side af debatten i medierne, at der er forskel på piger og drenges hjerner. Disse forskelle fremmer bl.a. drenges rumlige evner, mens de sproglige evner lider under den dårlige forbindelse mellem hjernehalvdelene, ifølge Knudsen.

Christian Gerlach mener dog, at undersøgelser som Knudsens kan siges at bygge på en usikker forskning, som peger i mange retninger. Gerlach mener, at forskellene i hjerner er beskedne, og han understreger, at man kun ved meget lidt om, hvad disse forskelle betyder for kønnenes kognitive funktioner. Og de undersøgelser der er, viser, at forskellene *inden* for kønnene er større, end den er *imellem* kønnene i forhold til kognitive funktioner (sprog og rumlig forståelse). Ligeledes ser de registrerede kognitive forskelle ud til at være aftaget i størrelse gennem de sidste 100 år. Hjernen kan altså siges at være plastisk og udvikle sig afhængigt af, hvilke muligheder der gives for udvikling (Grønbæk Hansen, 2008; Gerlach, 2008). I forlængelser heraf mener Søndergaard, at kroppe bl.a. bliver til gennem de muligheder og begrænsninger for udfoldelse, der er en integreret del af de fysiske og sociale omgivelser. Menstruationsalder, højde og drøjde samt kropsudtryk, kropsformer og bevægelsesmønstre varierer fx mellem forskellige samfund og mellem forskellige sociale kategorier inden for samfund (Søndergaard, 2006b).

For at vende tilbage til den binære forståelsesramme, som kan siges at være synlig i interviewene med børnene, kan man ud fra specialets optik argumentere for, at en særlig identitet, bestemte interesser eller kognitive funktioner ikke ligger naturligt i forlængelse af børn i henholdsvis drenge og pigekroppe. Derimod lærer børn, ifølge Davies, at være sammenhængende medlemmer af deres sociale verden, hvilket betyder, at de aktivt tager deres kønnede identitet op på forskellige genkendelige måder. Børnene lærer således at forstå sig selv og verden gennem binære kategorier som 'dreng' og 'pige', og de genkender sig selv gennem anvendelse af denne dikotomi (Davies, 1993). De kan siges at definere sig selv i forhold til 'det Andet', det de ikke er, hvilket Kristine bl.a. giver udtryk for i sin fortælling: Pigerne sidder stille og laver lektier modsat drengene, der laver ballade og er urolige, fordi de synes det er kedeligt at lave lektier. En særlig fremherskende forståelse af køn synes i den forbindelse at gøre sig gælden-

de i Kristines fortælling: 'At drenge er vilde, mens piger er stille' – sat lidt firkantet op. Dette er en fortælling, der generelt henter sin legitimitet i den hjerneforskning, som Knudsen bl.a. repræsenterer (Grønbæk Hansen, 2008).

Jeg vil løbende igennem analysen give eksempler på, hvordan den binære kønsforståelse (re)produceres både i børnenes fortællinger og i de observerede interaktioner, men først vil jeg se nærmere på 'pædagogisk kønnede initiativer'.

5.4.1 Fødselsdag, idræt og køn

Elias og flere andre børn henviser både i interviewene og i det daglige til en særlig fødselsdagspolitik, som gælder i klassen. Lis fortæller også om fødselsdagspolitikken. Enten inviteres alle pigerne, alle drengene, eller hele klassen. Og ellers er det ikke tilladt at dele invitationerne ud i skolen eller tale om det. Hensigten med denne politik er bl.a. at undgå udelukkelse af enkelte elever. Den anbefales fx i 'Grundbog mod mobning' (fx i Rabøl Hansen, 2005), og den blev også praktiseret i min egen folkeskoleklasse.

Men kan denne politik ikke netop siges, at være med til at konstituere en særlig kønnet orden? Rationalet kan siges at være, at hvis man er feminint kropsmærket, så bliver man ikke ked af det, hvis man fx ikke inviteres med til en 'drengefødselsdag'. På denne måde gøres børnenes kønnede kropsmærker til en vigtig markør i forhold til venskaber, interesser og fællesskaber. Og der kan siges at etableres en slags indforstået sammenhæng mellem anatomi og identitet (jf. Butler).

Fødselsdagspolitikken kan dog tænkes at have en del positive betydninger i forhold til at undgå situationer, hvor børn føler sig udenfor, da inddelingen ud fra kønnede kropsmærker tales frem som en slags 'selvfølgelighed' blandt de interviewede børn. Men man kan også argumentere for, at den binære forståelse netop gentages, citeres og reproduceres gennem denne fødselsdagspraksis.

En lignende praksis kan siges at finde sted i idrætstimerne, hvor børnene i 4.x også inddeles på baggrund af kønnede kropstegn.

Det er vigtigt at påpege, at jeg ikke ellers oplever eksplicitte kønnede inddelinger fra lærernes side. Men eksemplerne ovenfor kan vise, hvordan køn i nogle sammenhænge gøres relevant mens det i andre sammenhænge ikke tillægges nogen betydning.

5.4.2 Konstituering af bestemte kønnede betydninger børnene imellem

Børn kan siges aktivt at tage deres kønnede identitet op på forskellige genkendelige måder, som Davies udtrykker det. Men der sættes dog også rammer for subjektiviteten. I den forbindelse mener Søndergaard, at børns gensidige spejlinger og reguleringer udgør den langt stærkeste subjektiveringsmotor, sammen med medierne, i 'hvervningen' til kønskategoriene (Davies, 1993; Søndergaard, 2003).

I gennemlæsningen af empirien har jeg ledt efter konstituenten, der er med til at fiksere bestemte kønnede konstruktioner børnene imellem, og som kan være med til at tilbyde særlige identiteter til børn i henholdsvis drenge- og pigekroppe.

I en time taler Luís med Leyla og Olivia, om en pige der skal skifte fritidsklub. Luís siger til Leyla, at hun skal gå sammen med 'snobbie', og han fortæller, at pigen er vildt irriterende. Olivia, der kender pigen, bryder ind og fortæller, at hun ikke synes, pigen er irriterende. Til dette svarer Luís: "*Det er fordi, I er piger, og vi er drenge*"⁴¹.

Den binære kønsforståelse synes at konstitueres i eksemplet. Luís giver udtryk for, at det er en selvfølge, at Olivia og Leyla har mere til fælles med 'den snobbede pige', end Luís har, da han er en dreng. I empirien tegner dette billede sig generelt. Børnene ser primært ud til at orientere sig mod børn med samme kønnede kropstegn samt giver udtryk for at dele flest interesser med disse.

Yonas fortæller:

S: (...) ... er der nogen, du aldrig er sammen med i frikvartererne?

Y: Pigerne (...) Kun én, Alina, fordi hun spiller fodbold med os

S: Ja, men ellers så er du ikke sammen med pigerne. Hvordan kan det være?

Y: Det ved jeg ikke, fordi de vil ikke spille fodbold, men jeg vil gerne

(Yonas, 324-329).

Hannah giver også udtryk for en orientering imod børn med samme kropsmærke:

S: (...) er der nogen, du aldrig er sammen med inde i klassen?

H: Drengene

(...)

S: Hvordan kan det være?

⁴¹ OBS, dag 4; s. 33.

H: Fordi de hele tiden, når der er frikvarter, så løber de ud og spiller fodbold, men de spørger om jeg vil være med, så siger jeg nej, det er bare ikke så tit, jeg spiller fodbold (Hannah, 264-270).

I eksemplerne gives der således udtryk for en orientering mod børn, der deler samme interesser som én selv. Dem man er sammen med og deler interesser med, kan siges at være med til at konstituere hvilket subjekt, man kan blive til som. I den forbindelse viser Staunæs materiale, at det kan være underligt for en dreng at gå sammen med en pige (Staunæs, 2004: 17). I 4.x tegner der sig en lignende tendens, som viser sig ved, at drenge ikke omtaler piger som venner og omvendt, og de optræder meget opdelt. Dette betyder ikke, at de ikke interagerer på kryds og tværs i klasserummet eller i skolegården, men derimod at der ikke ser ud til at være tale om venskabslignende relationer på tværs af kønnede kropstegn i 4.x.

For at belyse de kønnede koder og børnenes subjektiveringsmuligheder yderligere, finder jeg det interessant kort at rette blikket imod Yonas og Hannahs fortælling om fodbold. Yonas fortæller, at pigerne godt kan være med til at spille fodbold, hvis de vil. Men der er tilsyneladende ikke mange der vil, hvilket mine observationer viser. Og Hannah giver udtryk for i interviewet, at hun ikke har lyst, selvom hun spiller fodbold i sin fritid. Måske fordi piger primært er sammen med piger i 4.x, og da fodbold synes at konnoteres i forlængelse af det maskuline? Yonas fortæller dog, at Alina er med til at spille fodbold. Hun deltager således som den eneste pige i klassen på tværs af de monokønnede fællesskaber i en maskulint konnoteret aktivitet.

Ifølge Søndergaard kan den sociale orden bringes til tvivl, hvis den brydes, hvilket kan medføre, at det brydende alt efter styrke indkapsles og italesættes med navne, der konnoterer afvigelser og undtagelser fra normen i den konkrete sammenhæng (Søndergaard, 2006b). Alinas deltagelse på tværs og i en maskulint kønnet aktivitet ser dog ikke umiddelbart ud til at true den kønnede sociale orden. Men det kommenteres dog både i Yonas og Luís fortælling, i opremsningen af fodboldspillere, at Alina er en pige⁴². Maskulint kønnede elevs kropsmærke kommenteres ikke, og kan derfor læses som selvfølgelig i forhold til denne aktivitet. Ligeledes observerer jeg en enkelt gang, at en pige i klassen beder Alina om at stille sig hen sammen pigerne i stedet for at stå blandt drengene. Måske forstyrrer Alina hendes forståelse af kategoriernes selvfølgelighed og dermed den primære orientering mod børn med samme kropstegn? Men ellers ser Alinas deltagelse ikke ud til at 'forstyrre' den kønnede orden i 4.x.

⁴² Luís, 152.

Desværre har jeg ikke indsigt i deltagelsen på tværs fra Alinas perspektiv, hvilket måske havde tegnet et andet billede?

Thornes undersøgelse peger i den forbindelse på, at piger ofte er mindre udsat for at blive stemplet som afvigere end drenge, der forsøger at 'krydse over' de kønnede grænser (Thorne, 1993). Måske fordi der kan siges at ligge mere angst i opbygningen af maskulinitet (Søndergaard, 2003), hvilket uddybes nærmere i de følgende afsnit. I forhold til Alinas deltagelse på tværs, er det også vigtigt at nævne, at jeg de første par dage i klassen er i tvivl om hendes kønnede kropsmærke. Hun er ikke iført samme kropsnære tøj og tilbehør, som de fleste piger i klassen er. Måden Alina klæder sig samt hendes korte pjuskede hår, kan derfor også tænkes at have betydning for hendes legitime deltagelse både blandt pigerne og blandt drengene. Hun kan både læses som feminint og maskulint kropsmærket alt efter om fokus er på kropstegn eller på tilbehør og kropsfremførelse. Under fodboldaktiviteten hører jeg således ikke Alinas køn italesat, og hun lader til at deltage på lige fod med de øvrige deltagere. Det virker altså først som om, at det er i interviewene, at det er nødvendigt at positionere Alina som en undtagelse i forhold til normen ved fx at kommentere hendes kønnede kropsmærke.

Jeg har tidligere været inde på børn, der kan læses som grænsefigurer, der markerer det normatives grænser i en given kontekst. Alina kan dog ikke umiddelbart læses som en grænsefigur, da hun ser ud til både at indgå i pigernes og drengenes fællesskaber. Til tider ser jeg hende dog stå lidt midt imellem, som om hun ikke helt ved, hvor hun skal gå hen. Måske bevæger hun sig tæt ved grænsen for, hvordan køn gøres passende i 4.x?

Afsluttende er det interessant med en kategoriudskiftning i forhold til de kønnede grænser og Thornes pointe om, at det kan være lettere for en pige end en dreng af krydse over. Kunne man forestille sig, at en dreng i 4.x, som den eneste dreng, kunne deltage i en feminint konnoteret aktivitet, uden at dette nødvendiggjorde en mere markant italesættelse som afviger?⁴³

Dette leder mig videre til at undersøge de kønnede normativitetsprocesser, der kan siges at guide maskulint kropsmærkede elever i 4.x, for derefter at sætte fokus på mobningen af Farid.

⁴³ I den forbindelse skal det nævnes, at bl.a. måden der deltages på, synlige maskuline tegn, samt populariteten hos dem, der krydser over, ser ud til at være af betydning (se fx Søndergaard, 2003; Thorne 1993).

5.4.3 Fodbold og hegemonisk maskulinitet

Klokken ringer til frikvarter. Alek råber: ”*Bold!*”. Flere drenge råber, og på få sekunder er alle drengene ude af lokalet. Dette gentager sig med lidt variation, den tid jeg er i klassen.

Fodbold fylder således meget i det empiriske materiale, enten som samtaler mellem forskellige drenge, eller som kommentarer fra enkelte piger, der giver udtryk for irritation over opslugheden, samt som beskrivelser af de kampe og ’driblinger’ jeg er tilskuer til. Med få undtagelser deltager alle drengene fra 4.x i de frikvarterer, hvor jeg observerer.

I forhold til at forstå drenges konstruktion af maskulinitet, finder jeg det relevant at introducere til begrebet ’hegemonisk maskulinitet’. En hegemonisk maskulinitetsforståelse dækker over en dominerende maskulinitetsform, der har betydning for, hvordan maskulint kropsmærkede individer mener, at de må opføre sig for at blive opfattet som ’drenge’ (Kofoed, 2003: 169). Ifølge Frosh et al. gøres hegemonisk maskulinitet i hverdagshandlinger, hvor de produceres, understøttes, udfordres og modsættes. Indholdet af en hegemonisk maskulinitet bestemmes af flere maskulinitetsforskere (Fx Connell, 1995) som: Heteroseksualitet, sejhed, magt og autoritet samt konkurrence. I Frosh et al.’s nyere studie af hegemonisk maskulinitet, i form af undersøgelser i skoler i London af 11-14-årige, viser de, at der her er tale om: At adskille sig fra pigerne, være hård, cool, en god sportsudøver, at se godt ud samt ikke at være for engageret i skolearbejde. Særlig synes fodbold at spille en central rolle i drenges konstruktion af maskulinitet (Frosh et al, 2002), hvilket også kan siges at gøre sig gældende i 4.x. Supplerende skriver Phoenix, at det er meget almindeligt, at drenge også forbinder det at være ’rigtig maskulin’ med at kunne svare igen og kunne drille andre drenge uden selv at blive grint af (Phoenix, 2003).

Da maskulinitet gøres i hverdagshandlinger, findes der altså ikke kun én maskulinitetsform, der kan siges at gælde i alle sammenhænge. Der er mange måder at blive til som dreng og mange måder at gøre maskulinitet på, som kan stride mod hinanden (Kofoed, 2003; Staunæs, 2004). Jeg vil derfor i det følgende undersøge ’passende maskulinitet i 4.x’ med et blik for dynamiske maskulinitetskonstruktioner og de kontinuerlige justeringer heraf, der kan foregå børn imellem.

Det skal nævnes, at en dominerende maskulinitetsform ikke betyder, at alle drenge lever 100 % op til denne. Derimod er der tale om et forhandlet ideal eller flere idealer, som mange børn i drengeskolen vil justere og afpasse sig i forhold til for at blive genkendt som passende drenge i den givne kontekst (Kofoed & Søndergaard, 2008).

5.4.4 At gøre passende dreng i 4.x

At gøre passende dreng i 4.x ser bl.a. ud til at omhandle 'hårdhed'. Jeg overhører en samtale mellem Farid og Elias, der taler om at græde. Elias ser alvorligt på Farid og ryster på hovedet, da han spørger, om han har grædt i skolen⁴⁴.

Ud fra samtalens tone og børnenes mimik lader det ikke til at være ønskeligt at græde i denne kontekst. Under min deltagelse i klassen, ser jeg flere piger græde, uden at dette italesættes som afvigende af andre piger. Derimod kommenteres det 'at græde' som afvigende af nogle drenge, bl.a. siger Elias til Luís: "*Hvor mange græder over, hvor mange fejl de havde!*", da Hannah løber grædende ud af klassen efter at have fået sin diktat tilbage⁴⁵. Det empiriske materiale ser ud til at pege i retning af, at det ikke er acceptabelt for maskulint kropsmærkede elever at græde. Børnene kan siges indbyrdes at være med til at konstituere dette ideal, som både kan siges at have betydning for de subjektpositioner børn i henholdsvis drenge- og pigekrop kan indtage.

Fodbold ser som vist også ud til at indgå i måden at gøre 'passende dreng' på i 4.x. Dette betyder dog ikke, at alle drenge i klassen udviser lige stor begejstring over for fodbold, bl.a. Elias og Nabil, trods eksplicite udtalelser om det modsatte i interviewene. Flere gange observerer jeg, at Nabil sidder eller ligger ned på banen, når de andre dribler rundt modsat. Luís deltager derimod meget energisk og han fortæller i interviewet, at han spiller i klub og '*at det er den bedste sport, han kan li*'⁴⁶.

At Nabil alligevel deltager og ikke finder på noget andet at lave, kan bl.a. læses ud fra, at han ikke oplever, at der er mange alternativer, hvis man ønsker at være en del af drengenes fællesskab. Dette kræver en nærmere uddybning.

I forhold til maskulinitetsidealet i 4.x ser nogle børn ud til at have mere indflydelse på dette end andre. Som Phoenix pointerer, synes der i studier af drenge at vise sig en gruppe, der sætter standarden for de resterende drenge i en given kontekst. I 4.x. synes denne gruppe af drenge at udgøres af bl.a. Luís, Kristian og Yonas. Nabil fortæller:

S: Synes du, der er nogen, der bestemmer mere end andre inde i jeres klasse?

N: Det kommer an på, hvor meget populære, man er?

⁴⁴ OBS, dag 5; s. 37.

⁴⁵ OBS, dag 7; s. 59.

⁴⁶ Luís, 163.

S: Ja, hvem er populære, synes du?

N: Øhm, én der hedder Kristian, og Luís og ikke mere (...) det er fordi alle følger, alle drenge øh, (...), ikke så'n øh laver så'n lige, hvad de har lyst til, men går sammen med mest med dem

N: Det er kun nogle gange, hvis fodbold blir' kedeligt, så leger vi bare nogle gange fangeleg

S: Okay. Men hvad hvis du sagde: "Jeg synes, vi ska' lave noget andet"?

(...)

N: Så ville de nok sige: "Nej lad os bare lege det her!"

S: Okay, så det er kun, det er nogle

N: Nogle gange, så lytter de! (Nabil, 149-155 og 161-167)

I Nabils historie positioneres Kristian og Luís som populære. De bestemmer mere end andre. Endvidere fortæller Nabil, hvordan det kan være svært at lave det, man lyst til, hvis det ikke er det, de populære drenge gider. Og Nabil ser ikke ud til at opfatte sig selv i en position, der gør ham i stand til at yde særlig stor indflydelse på aktiviteterne i frikvarteret, som dette eksempel omhandler.

Kristian, Luís og Yonas positioneres af flere drenge i interviewene som nogle af de populære drenge i klassen. I observationerne ser en lignende tendens ud til at tegne sig. Jeg har tidligere i analysen beskæftiget mig med Kristian. I det følgende eksempel vil jeg derfor se nærmere på Luís' position. Eleverne i 4.x har natur/teknik og bliver bedt om at gå ned i gården for at samle skrald, der ikke kan nedbrydes:

Afrim og Yonas stopper ved skraldespanden og griner. De lader som om, de samler skrald op. Luís og nogle andre drenge går forbi. Luís: "Jeg gider ikke samle skrald". Et par af de andre drenge: "Det gider jeg heller ikke" (OBS, dag 5; s. 39).

Selvom mange aktiviteter i 4.x. tager form af en konkurrence, synes Luís ytring om, at han ikke gider samle skrald at få betydning for andre drenges indstilling til aktiviteten, hvilket også viser sig, da børnene igen skal samle skrald fem dage efter:

Vibeke fortæller, at der skal samles skrald. Flere udbrøder: "Add!" – "Åhh". Yonas: "Vi er ikke skraldemænd?" Nabil: "Vi er ikke skraldemænd, jeg vil have løn for det... Har I ikke folk til det?" Jassin og Yonas griner. Flere deltager i samtalen. De lader til at være utilfredse med, at der skal samles skrald igen, bl.a. Jassin, Luís, Hannah, Nabil, Kristian og Yonas (OBS, dag 10; s. 97).

I observationerne er der en tendens til, at flere drenge i 4.x søger Luís' opmærksomhed og accept. Særligt Yonas der både af sig selv og af andre positioneres, som én der bestemmer. Yonas fortæller:

Y: (...) der er mange fx, hvis jeg gør noget, så, så fx hvis jeg nu laver, hvis jeg kommer til at lave noget ballade, øhm, jeg, der er mange selvom, selvom jeg ikke har sagt, de skal gøre det ik', så der er mange øhm, øh, de hører efter mig, når jeg fx siger et eller andet (...) de går også efter mig i frikvarteret så'n der, for at ville lege med mig og efter mig og alt muligt (...) så fx hvis jeg nu foreslår en idé, så siger de ja og alt muligt (...) det gør næsten alle

S: Mm, men du har ikke sagt, de sku' gøre det?

Y: Næ

S: Næ... hvordan, hvorfor tror du så, de gør det?

Y: Det ved jeg ikke (Yonas, 243-256).

Luís fortæller også Yonas frem som én, der bestemmer i klassen. Jeg beder ham i interviewet om at komme med eksempler på, hvordan Yonas bestemmer:

L: Øhm så', du skal ikke gøre det, og det var mig, der sagde det først, det var mig, der ville være sammen med ham først fx (Luís, 250-251).

Både Yonas og Luís positionerer Yonas i en magtfuld position. Yonas giver dog udtryk for en undren over, at det forholder sig sådan, da han ikke siger direkte til de andre drenge, at de fx skal lave ballade ligesom ham.

At Yonas og Luís ser ud til at indtage magtfulde positioner i børnefællesskabet (særligt blandt drengene) ud fra egen og andres fortællinger samt mine observationer, skal dog ikke forstås som om, at magt er noget de besidder. Som jeg bl.a. har været inde på i første del af analysen, kan magt siges at klumpe sig sammen om visse subjekter og gøre dem mere magtfulde end andre.

I 4.x ser der således ud til at herske nogle selvfølgelighedsfortællinger børnene imellem, som bl.a. tildeler Luís og Yonas positioner, der gør dem i stand til at bestemme mere end andre. Og i forhold til maskulinitetsidealet kan de siges både i deres handlinger og gøren at ligge tæt op ad det ideal, de samtidig har indflydelse på, hvilket tildeler dem attraktive positioner i drengenes fællesskab.

At indtage en 'populær' position i drengefællesskabet i 4.x ser dog også ud til at omhandle andre kategorier, der intersekerer med køn. Både Luís og Yonas synes at være fagligt dygti-

ge, de er gode til fodbold og kan siges at klæde sig efter det gældende modebillede. Ligeledes må en 'upopulær' og marginaliseret position, som den Farid ofte indtager forstås ud fra flere kategorier, der kan være i spil samtidigt afhængigt af de forskellige situationer. Jeg observerer eksempelvis, at Farid ofte er sidst færdig med opgaverne i klassen, og Luís positionerer ham som kedelig, og som den dårligste til fodbold af de deltagende i aktiviteten⁴⁷.

At Yonas fx tildeles en position, der til tider gør ham i stand til at bestemme over de andre drenge, skal altså forstås ud fra de normativiteter, der konstitueres børnene imellem i konkrete sammenhænge. Dette betyder også, at det principielt set kunne være nogle andre børn, der bestemte. I 4.x er der således også eksempler på, hvordan magtrelationerne ændrer sig, alt efter hvem der indgår i dem. Luís fortæller fx, at Yonas kun "... bestemmer lidt over dem, som ikke er hans venner så meget"⁴⁸. Han bestemmer ikke over ham. I den forbindelse ser Yonas særligt ud til at søge Luís accept og opmærksomhed. Flere gange observerer jeg Yonas søge efter Luís blik eller gøre det samme som ham:

Vibeke viser Leylas bog til klassen som eksempel: "Leyla er kommet hertil". Luís på en uimponeret måde: "Wuhu!". Yonas kigger på Luís og smiler: "Yeah!" (OBS, dag 5; s. 36).

For at vende tilbage til maskulinitetsidealet i 4.x kan man opsummerende påpege, at selvom Frosh et al.'s undersøgelser om maskulinitet er foretaget i en engelsk skolekontekst, genfinder jeg flere af de præsenterede pointer omkring passende maskulinitet i mit materiale. Selvom samfundet, arbejdsmarkedet og skolen har gennemgået store forandringer de seneste 30 år, så mener Phoenix ikke, at det dominerende ideal, som drengene orienterer sig imod, har forandret sig mærkbart (Phoenix, 2003). Det er dog vigtigt at holde fast i, at der principielt er mange måder at udleve det maskuline på i hverdagen, hvilket også viser sig i 4.x, selvom billedet umiddelbart er en smule stereotyp.

Jeg vil i det følgende afsnit beskæftige mig nærmere med idealet om passende maskulinitet i 4.x, for at undersøge om dette kan læses som et 'pres' drengene imellem, der kan sættes i forbindelse med mobningen af Farid?

⁴⁷ Luís, 155, 215.

⁴⁸ Luís, 259-260.

5.4.5 Passende maskulinitet, slåskampe, drillerier og mobning?

Flere af de interviewede drenge giver i interviewene udtryk for, at der er noget særligt på spil imellem dem. Som fx Yonas, der fortæller om, hvordan nogle drenge følger ham, selvom han ikke har sagt, at de skal. I det foregående afsnit var jeg bl.a. også inde på, hvordan en gruppe af drenge jævnlige ser ud til at søge hinandens accept. Dette viser sig i følgende eksempel gennem anvendelse af fjollede og kække bemærkninger samt ved ikke at udvise ubehag, når læreren irettesætter:

Vibeke kommer ind i klassen igen. Hun deler nogle mapper ud og kommenterer, at det er dejligt, at Aida har sin mappe. Yonas gentager det på en 'fjollede' måde: "Det er dejligt Aida, det er dejligt, Aida, det er dejligt Aida!". Han siger det ud i klassen med et smil på læben. Nabil og Luís kigger på ham og smiler (OBS, dag 5; s. 36).

Interviewet med Luís kan måske være med til at nuancere denne dynamik yderligere med fokus på drillerier:

S: (...) Er det forskellige, du er kommet til at drille?

L: Arj, nogle gange så er det også fordi, de andre opfordrer mig til det

S: Okay, kan du prøve at fortælle noget om det, hvordan opfordrer de dig til det?

L: Fx de siger: "kom lad os gå over og drille ham", eller så' noget (Luís, 89-92).

I interviewet positionerer Luís 'de andre' som nogen, der kan opfordre til at drille. Måske er der tale om en måde at positionere sig selv uden skyld, ved at sige at det er *de andre*? Passagen kan dog også læses som udtryk for et pres børnene indbyrdes i forhold til at leve op til maskulinitetsidealet i 4.x? At blive læst som 'en passende dreng i 4.x' kræver måske, at man en gang imellem opfordrer til at drille og går med på at drille, hvis man bliver spurgt? Måske oplever Luís direkte opfordringer fra de andre drenge? Men kan man også forestille sig, at Luís personificerer presset i interviewet, da det kan være svært at formidle den særlige dynamik, der er på spil? Yonas fortæller også om, hvordan han føler sig 'presset', når der fx er 'optræk til slåskamp':

Y: Jaa, så lige pludselig fx, hvis nu nogen, de kommer til at skubbe ik', ikke med vilje (...) så begynder den anden at bande, så blir' man fx sur, fordi han siger et eller andet om ens mor (...) så kommer alle sammen og omringer én, i så'n der rundkreds, så siger de: "Wow slåskamp, slåskamp, slåskamp" alle sammen (...) Men man kan ikke engang komme ud, fordi alle de står så'n i en stor omkreds, rundkreds (...) Det er irriterende (Yonas, 91-95, 101, 109).

Yonas fortæller altså, hvordan man kan blive omringet af de andre børn, uden at det virker muligt at gøre noget. Men hvordan kan det være, at man ikke *bare* kan sige, at man ikke gider slås? Kamal fortæller om et lignede eksempel, hvor de øvrige børn (måske både drenge og piger) stimler sammen omkring de to børn, 'der skændes', og siger forskellige ting:

"så siger han: "Ha, ha, ha den sad..." og når jeg siger noget om ham, så siger de: "Ha, ha, ha den sad" (...) Jeg tror, det er dem, der gør det værre (...) gør så'n så vi gør det videre" (Kamal, 322-323, 331).

I Yonas og Kamals fortælling, fortælles de øvrige børn frem som en slags fysisk mur – man kan ikke komme ud. Og skulle der være sprækker i muren, peger drengenes fortællinger på, at der også er en slags 'psykisk spærring', forstået på den måde, at latterliggørelse og udsigten til at blive kaldt forskellige øgenavne og måske blive positioneret som en 'tøs', får drengene til at indgå i verbale eller fysiske slåskampe. Maskulinitetsidealet ser altså ud til at være på spil og udstikke handlemuligheder eller mangel på samme for børn i drengekrop.

Et eksempel fra Luís fortælling kan måske nuancere billedet yderligere i forhold til maskulinitetsidealets pres og mobningen af Farid:

S: (...) Hvad hvis man gik ind og sagde noget til dem, der drillede, eller hvad hvis du sagde: "Ej jeg gider ikke sige det... til ham", hvad tror du så, der ville ske?

L: Øhm... så ville det bare stoppe (...), så er der én, der ikke gider mere, så sætter han sig fx ned eller går væk fra ham

S: Hvad sker der så med de andre?

L: Øhm... de andre de øh, de blir', de nogle gange, de blir' lidt ved, men så blir' de trætte af det, og sætter sig ned

S: Ja. Hvad så med ham, der sætter sig ned?

L: Øhm, han la' vær', men så siger de også nogle gange lidt navne til ham

S: Til hvem?

L: Til hinanden, altså: "Han var en kylling og ikke turde slås" og alt muligt (Luís, 395-405).

I Luís' fortælling ser der altså ud til at være tale om et 'pres', a la det Yonas og Kamal også giver udtryk for. Luís fortæller konkret om 'drillerierne' af Farid, og også her er der fare for en uattraktiv positionering blandt de andre drenge – som en kylling, der ikke tør slås, hvilket ikke umiddelbart stemmer overens med det skitserede maskulinitetsideal i klassen. I fortællingen gives der altså udtryk for, at der er mulighed for at blive positioneret som en slags afviger i forhold til idealet, hvis man ikke forsøger at efterleve det, hvilket ikke lader til at være ønskeligt.

I det næste eksempel befinder vi os i sidste time onsdag eftermiddag. Der er opbrud i klassen og småsnakken. Jeg overhører en samtale, der starter mellem Kristian og Farid, som taler om at slå:

Luís og Yonas deltager interesseret i samtalen. Farid til Kristian: "Dig og mig på gangen i morgen". Yonas og Luís blander sig i samtalen: "Farid du har sagt, at du ville slå". De foreslår, at de kan slå ude i gården. Farid siger, han ikke har tid. Jassin, Afrim og Alek følger interesseret med og kommenterer. Yonas: "Farid din tøs!" – "Du bliver ædt af Kristian!" (...)

Efter lidt tid kommer Lars ind i klassen. Farid til Lars: "De vil slå". Luís: "Nej vi vil ej, det er bare for sjov", han blinker til Kristian. Der er aktivitet i klassen. Flere er ved at pakke sammen. Luís og Yonas siger til Farid, at ham og Kristian skal slå nu (...) Nabil: "Tag det som en mand". Yonas: "Ja, du har sagt, du ville slå!" Flere af drengene ser interesseret på. Farid: "I morgen på gangen". Luís: "Nej nu!".

Børnene får lov til at gå. Farid skynder sig ud af klassen. Han løber ned ad gangen. Drengene (minus Elias) løber efter ham. Luís hiver fat i hans taske. Flere siger, at Farid og Kristian skal slå nu. Farid forsøger at komme fri. De 'jager' ham ned af trappen, og trænger ham op i et hjørne nede i hallen: "Kom nu, Farid!" Der er andre børn nede i hallen og enkelte voksne. Mirjeta stopper op og kigger på drengene, som står rundt om Farid. Farid siger, de skal gå væk. Efter lidt tid lader de ham gå. Farid vender sig om, inden han går ud af døren, og råber: "Fuck jer!". Det giver et ryk i flere af drengene, og de løber efter ham udenfor. Alek går den anden vej. De går hen ad fortovet, Farid med 7 drenge efter sig, som råber af ham. Luís sparker til hans taske på ryggen. Kort tid efter sparker Yonas til tasken. Drengene bryder op (OBS, dag 6; s. 57-58).

Ovenstående eksempel kan bl.a. læses ud fra et ønske om at gøre passende maskulinitet i 4.x. Alle klassens drenge undtagen Elias deltager. Nogen mere direkte end andre. Omdrejningspunktet er en slåskamp mellem Kristian og Farid. Der bliver talt om at turde slå, at tage det som en mand og ikke at være en tøs. Drengene synes at trække på maskulinitetsidealet som en opfordring til at deltage, da risikoen ved ikke at deltage kan være en position som 'ikke mand' og 'tøs'. Ifølge Phoenix kan det at kalde en dreng for en tøs være et udtryk for homofobisk drilleri, som de fleste drenge vil gøre næsten hvad som helst for at undgå (Phoenix, 2003). Jeg hører flere gange 'trusler' som disse fx under en fodboldkamp: "Hvis ikke du kommer tilbage på græsset, så er du en tøs"⁴⁹. Dette kan ses som et udtryk for den angst, der kan ligge i opbygningen af maskulinitet og dermed faren for ikke at blive læst som 'en passende dreng'.

⁴⁹ OBS, dag 3; s. 22.

Ifølge Frosh et al., der henviser til Butlers heteroseksuelle matrix, produceres populære maskuline identiteter således gennem homofobiske handlinger ”... *boys homophobia is seen as a set of activities through which they publicly and repetitively assert their 'normal' masculinity through heterosexuality*” (Frosh et al., 2002: 175). ’Policed identities’ anvendes af Frosh et al. til at beskrive den måde børnene både fører opsyn med sig selv og andre børn i drengekrop i forhold til en passende maskulinitetsform (Ibid.).

At der ikke er nogen, der modsætter sig ’jagten’ af Farid kan bl.a. læses ud fra idealet om en passende maskulinitetsform. Vil man opfattes som ’en rigtig mand’, kan man forestille sig, at det til tider kræver deltagelse i opfordringer til slåskamp, eller deltagelse i slåskamp, særligt når man selv har givet udtryk for, at man ville (som Farid)? Men episoden hvor Farid jages ud af klassen bør også læses som led i et større mobbemønster, hvor det lader til at være legitimt børnene imellem at være efter Farid. Den fraværende modsætning af ’jagten’ kan altså også være af frygt for selv at ende som offer for mobning. For at nuancere forståelsen af denne frygt kan den antropologiske term ’*longing for belonging*’ anvendes. Ifølge Rabøl Hansen kan mobning dække et skolebarns behov for at høre til i et fællesskab, hvis man i kontrast til den/dem, der holdes uden for fællesskabet, er inde i varmen. Selvom mobningen måske opleves forkert, bliver frygten for at blive ekskluderet fra fællesskabet motiv og drivkraft nok til at deltage eller undgå at forhindre mobning, ifølge Rabøl Hansen (Rabøl Hansen, 2009).

Man kan altså forestille sig, at de involverede i det konkrete eksempel ikke oplever det muligt, i selve situationen, at handle anderledes end ved at tage del i ’jagten’ efter Farid? Men som eksemplet også viser, kan man deltage på forskellige måder, selvom man er maskulint kropsmærket. Man kan altså godt ’undslippe’ sig idealet. Elias deltager fx ikke i episoden. I interviewet fortæller han, at han skulle hjem. I forlængelse heraf positionerer Nabil Elias på en positiv måde, som én der ikke laver ballade.

I mine observationer er der dog eksempler på, at Elias også deltager i mobningen af Farid. Men på en mere indirekte måde, der sikkert ikke vil blive betegnet som ballade ud fra Nabils perspektiv. I den forbindelse kan man forestille sig, at Elias til tider deltager mere indirekte for at bevare en inkluderet position i drengefællesskabet? At Elias ikke deltager mere ’direkte’ kan dog have betydning for, at han ikke lader til at være lige så populær blandt drengene som fx Luís og Yonas, der i ovenstående eksempel deltager på en meget energisk måde ved eksempelvis at sparke til Farids taske.

For yderligere at belyse de oplevede handlemuligheder for børn i drengekrop i forhold til mobningen af Farid, vil jeg lede analysen videre igennem Nabil og Luís. I interviewene med

Nabil og Luís oplever jeg, at de får mulighed for at reflektere over mobningen af Farid uden at risikere deres ofte inkluderede position i drengefællesskabet.

I interviewene spørger jeg nærmere ind til deres oplevede konsekvenser ved fx at give udtryk for, at de gerne ville være sammen med Farid, eller hvis de modsætter sig drillerierne:

S: (...) Hvad tror du så, der ville ske, hvis du så sagde: "Ej men jeg vil gerne være sammen med Farid"?

L: Øhm, jeg, jeg ville... ja jeg ville nok sige det lidt diskret til ham, så'n så de andre ikke øh fik det at vide fx

S: Ja, hvordan kan det være?

L: Jeg ville måske være lidt bange, fordi de andre kunne måske ikke li' ham, så ville de måske ikke være mine venner (Luís, 430-436).

S: (...) hvad tror du så der ville ske, hvis du sagde til de andre drenge, at de sku' stoppe med at drille?

N: Ja så ville de sige (hæver stemmen): "Ah skrid med dig, du er ikke en af os mere!"

Det har været prøvet med en dreng, der hvor en dreng sagde det (...). Så begyndte de og stikke af fra ham (Nabil, 334-339).

Man ser altså ud til at være i fare for at miste sin inkluderede position, hvis man gerne vil være sammen med Farid. Ønsker man at være inkluderet i drengefællesskabet, lader det ikke til at være muligt at være ven med Farid, bl.a. fordi 'de andre' ikke vil være sammen med ham. Farid italesættes i den forbindelse heller ikke som en attraktiv ven, Luís giver fx udtryk for, at han er kedelig og kalder ham enspænder⁵⁰. At sige at det er 'de andre', der ikke kan lide Farid, kan altså også være en måde at retfærdiggøre 'drillerierne' og passiviteten? Samtidig kan der være tale om et større mønster, hvor orienteringen imod et ideal om passende maskulinitet betyder, at det kan være svært at modsætte sig drillerier og slåskampe generelt?

Afsluttende er det vigtigt at understrege, at mobningen af Farid ikke udelukkende kan forstås ud fra et ideal om passende maskulinitet, hvilket jeg håber, er synliggjort igennem analysen. Der er derimod tale om gensidigt interagerende kræfter i forhold til konstitueringen af mobning, som bl.a. kan uddybes ved at se nærmere på sociale kategoriers betydning for processerne.

Opsummerende har analysen frem til nu vist, at der bl.a. er tale om en konkurrencepræget klasse, der har svært ved at samles om noget positivt. At etnicitet ser ud til at skabe sociale hierarkier børnene imellem, som gør det legitimt at positionere Farid som 'anderledes' samt at

⁵⁰ Luís, 176 og 215.

maskulinitetsidealet og måden at gøre passende dreng, ligeledes kan siges at sætte betydninger for måden mobningen tager sig ud, primært blandt børn i drengeskole.

5.4.6 *Kønnede tendenser og mobning*

Som nævnt indledende efterlyses der i ”Børnerådets bud på en offentlig mobbepolitik” en intensivering af mobbeforskningen i form af fordybelse i fx pige- og drengemobning. Jeg finder det derfor interessant og relevant at diskutere anvendelsen af betegnelserne ’pigemobning’ og ’drengemobning’ i forhold til indsatser mod mobning i de danske folkeskoler.

Børnerådet definerer ikke hvilke forståelser af køn, der ligger til grund for begreberne. Men ud fra måden ’pigemobning’ og ’drengemobning’ anvendes i deres undersøgelse ”Mobning 2008”, ser jeg dog, med specialets optik, en fare for at betegnelserne blot er med til at reproducere kønsstereotype forestillinger såsom, at køn er noget vi har og er. I den forbindelse argumenterer Grønbæk Hansen netop for, at der er en tendens til at man i den offentlige debat om køn i skolerne, ser pigers og drenges måde at være på som udtryk for særlige kønnede egenskaber, der blot kan registreres men ikke ændres ved (Grønbæk Hansen, 2008). En vigtig pointe igennem specialet har dog været, at de kategorier vi tolker børn igennem samtidig er med til at sætte bestemte rammer for tilblivelse. Dette kan betyde, at vores blik rettes mod de børn, der gør køn på mere ’kulturelt’ genkendelige måder i forhold til mobning. Men andre børns handlinger usynliggøres. Som Thorne påpeger, er der netop en tendens til, at det er de populære i klassen, og dem der bekræfter mere stereotype forestillinger omkring køn, der kommer til at tegne billedet (Thorne, 1993).

Selvom mobningen af Farid primært finder sted blandt maskulint kropsmærkede elever i 4.x, kan man argumentere for, at betegnelsen ’drengemobning’, forstået som en særlig form for mobning blandt børn i drengeskole, ikke er dækkende. Som min analyse har vist, er det ikke kun de synligt involverede, der deltager i mobningen af Farid. Der er altså tale om et komplekst socialt fænomen, som bl.a. viser sig i igennem en særlig konkurrencepræget kultur, hvor bl.a. forskellige kønnede og etniske normativiteter og idealer, guider børnene i deres tilblivelser. Ved fx at kalde mobningen af Farid for ’drengemobning’ ser jeg altså en fare for at miste fokus på fænomenets kompleksitet. Her skal det dog understreges, at Børnerådet ikke nødvendigvis mener at anvendelsen af betegnelsen ’drengemobning’ udelukker en nærmere undersøgelse af den samlede ’kultur’ i klassen.

Som min analyse har vist, anvendes mange forskellige strategier af både maskulint og feminint kropsmærkede elever i forhold til mobningen af Farid. Strategierne er principielt set ikke givet på forhånd, men afhænger af forskellige normativiteter og orienteringer i den pågældende klasse. Materialet viser dog kønnede tendenser, som også kan tænkes at gøre sig gældende i andre mobberamte klasser. Men at mobningen primært forekommer blandt maskulint kropsmærkede elever til tider gennem anvendelse af 'direkte strategier', skal ud fra specialets optik ikke forstås som noget 'naturligt drenget'. For at undgå henvisninger til særlige egenskaber hos den enkelte ved at kalde noget for 'pigemobning' og 'drengemobning', bør man måske i stedet for tale om 'kønnede tendenser ved mobning' for at rette fokus mod relationerne og de diskursive praksisser?

5.5 Vejen ud af analysen

Frem til nu har analysen omhandlet mobning af Farid. Afsluttende vil jeg lede analysen igennem tre piger i 4.x: Olivia, Leyla og Kristine. Fokus vil primært være på Olivias position i klassen samt de tre pigers relationer for yderligere at nuancere de kønnede aspekter i analysen og for at synliggøre, hvor svært det kan være at identificere og afgøre, hvorvidt noget kan genkendes som mobning eller måske konfliktfyldte relationer. Afsnittet kan ses som et oplæg til en afsluttende diskussion og som en vej ud af analysen.

5.5.1 "Der er nogle gange nogen, der mobber én"

Efter de første par dage i klassen noterer jeg i min feltdagbog, at Olivia til tider ser ud til at indtage en 'udsat position' i klassen. I det følgende eksempel har 4.x matematik sammen med læreren David. Børnene er i gang med at regne opgaver, og der småsnakkes. David siger med et smil på læben henvendt til Olivia:

"... du skal ikke sidde og kigge på Kristians blå øjne". Mirjeta hører det, og gentager det, David har sagt. Hun smiler, gør store øjne, og læner sig lidt ind over bordet, mens hun fortæller det. Olivia kigger med et trist udtryk i ansigtet hen mod Mirjeta. Mirjeta stopper med at fortælle, men efter lidt tid hvisker hun det igen til Afrim.

Elias går gennem klassen. Han henvender sig til Olivia: "Olivia du ved godt, at Mirjeta hvisker om dig?" Olivia ser sur og trist ud. Mirjeta hvisker også historien til Alek (...) Mirjeta går forbi Olivia. Olivia, surt: "Mirjeta sig det!". Mirjeta: "Det var bare dét, David sagde". Olivia ser irriteret ud: "Du sidder og siger alt muligt om mig". Mirjeta sætter sig tilbage (OBS, dag 2, s. 15-16).

I eksemplet ser Davids ytring ud til at igangsætter hvisken blandt nogle elever i klassen. På kort tid er flere børn involveret, og der lader til at blive skabt et kortvarigt fællesskab blandt de involverede på bekostning af Olivia. Fra Olivias perspektiv ser situationen ud til at være ubehagelig.

Jeg observerer ellers ikke situationer som ovenstående med Olivia i centrum, men jeg bemærker dog en særlig søgen efter accept fra hendes side. Hun melder sig hurtigt til at være den, der går efter hjælp, hvis der er problemer med et regnestykke ved bordet, hun afstår fra at få en æblejuice, så de andre børn kan få én, og hun er hurtig til at melde sig på banen, da der mangler en diskokugle til klassefesten⁵¹. I starten af interviewet med Olivia italesætter hun sig selv, som én der er blevet og bliver mobbet:

O: (...) ... ja og der er mange der, der er nogle gange nogen, der mobber én (...) men det, Farid han mobber lidt nogle gange (...) ikke særlig meget, og så blir' man lidt irriteret (Olivia, 62-67).

I eksemplet positionerer Olivia Farid, som 'én der mobber lidt'. Farid indtager altså en anden position i Olivias historie end i mange af de andre børns fortællinger. Måske fordi nye positioner byder sig indbyrdes mellem de to, da de begge synes udsat på hver deres måde i klassen. Kristine fortæller også Olivia frem, som én 'der er vant til at blive mobbet'. Da jeg spørger ind til, hvordan hun tror Olivia har det i klassen, fortæller Kristine:

K: Hun [Olivia] blir' mobbet med fede Dorit⁵² og så'n noget

S: Okay, hvad er det for noget, der sker så?

K: Altså hvis det er, de fleste bryder sig ikke så meget om Olivia, så de siger fx: "Hej fede Dorit, skrid med dig fede Dorit, vi gider ikke lege med dig!"

S: Mm. Er det nogen i klassen, der siger så'n, er det alle i klassen?

K: Nej, det er mest, for det meste er det drengene, der gør det, og Olivia, på klub der sidder hun for det meste bare og er ked af det (...) Og for det andet, så er hun også bare glad (...)

fordi hun (...) har sine venner, som hun kan være ved siden (...) som støtter hende, det er det, hun er glad for (Kristine, 507-520).

Kristine fortæller, at det mest er drengene, der deltager i mobningen, når de er på klub. Olivia bliver fx kaldt øgenavne, ifølge Kristine, som henviser til Olivias udseende og vægt. Olivia er kropsmæssigt større, og har flere former end mange af de andre feminint kropsmærkede ele-

⁵¹ OBS, dag 2; s. 15 - dag 3; s. 21 og dag 8; s. 80.

⁵² Udtrykket stammer fra animationsfilmen "Terkel i knibe" fra 2004.

ver, hvis kroppe er meget ranglede. Olivia nævner ikke selv ovenstående episoder i interviewet, men hun fortæller bl.a. om, hvordan hun er blevet mobbet med en huc af en dreng og en pige, der ikke længere går i klassen.

Olivia taler kun sig selv frem som 'offer for mobning' kortvarigt i starten af interviewet. Hurtigt bevæger hendes historie sig videre til at omhandle relationerne mellem hende, Kristine og Leyla, som fremstår mere problematiske i Olivias fortælling, end det hun selv kalder mobning i starten af interviewet (jf. Søndergaard, 2009).

5.5.2 *Hastige venskabsskift: Er vi uvenner?*

I interviewene med Olivia, Kristine og Leyla tales deres relationer til hinanden frem som venskabsrelationer. Jeg observerer ligeledes, at de tre piger ofte er sammen i frikvartererne samt i timerne, hvor de arbejder meget sammen. Men som nævnt synes relationerne imellem de tre piger ofte at fremstå problematiske, særligt for Olivia:

O: Det var Kristine og Leyla de sku' være sammen alene en dag, så sagde jeg: "Må jeg ikke være med?", så sagde Leyla bare nej, og så skubbede hun til mig

S: Okay, så skubbede hun til dig?

O: Mm, og sagde, at jeg sku' gå væk, de to de er rigtig meget sammen (...) Og jeg vil gerne prøve at være sammen med dem alle tre, men nu er vi begyndt at være sammen hele tiden alle tre (Olivia, 312-318).

I fortællingen positioneres Kristine og Leyla som to, der foretrækker hinanden frem for Olivia. I observationerne er der ligeledes eksempler på, at Leyla primært søger Kristine. Olivia ser også ud til at foretrække Kristine. Ud fra interviewet med Olivia synes hun oftest at være den, der står udenfor. Derimod fortæller Kristine i sit interview, at hendes 'problemer' består i at vælge, hvem hun vil være sammen med, da der er flere muligheder:

K: Alle vil gerne, Katrine vil være sammen med mig, Mette⁵³ vil være sammen med mig, Leyla og Olivia vil være sammen med mig (...) Så (griner) jeg får det meget besværligt, jeg kan ikke vælge mellem dem (Kristine, 593-596).

I interviewet giver Olivia dog også udtryk for, at Leyla kan være den, der er udenfor:

O: Øh, hvis Kristine hun nu siger, hun gerne vil være sammen med mig alene, så siger jeg, måske vi har været sammen i et frikvarter, så siger jeg til Kristine: Ska' vi ikke være sammen med Leyla? Så siger hun jo, og så er Leyla glad igen (Olivia, 321-323).

⁵³ Katrine og Mette går i parallelklassen 4.y.

Under min deltagelse i klassen noterer jeg flere gange, at det er svært at få indsigt i og overblik over relationerne imellem nogle feminint kropsmærkede børn i 4.x. De bevæger sig i flere klynger end de maskulint kropsmærkede børn, og relationerne ser ofte ud til at gå på tværs af de to 4. klasser. Der sker derfor ofte skift i relationerne, når klokken ringer, og eleverne bevæger ud på gangen, ned i aulaen eller ud i gården. I det følgende eksempel har 4.x frikvarter. Jeg følger nogle piger fra 4.x ud i aulaen:

Leyla og Kristine går op til scenen. Da Leyla kommer tilbage til airhockey-bordet, trækker hun Mette til side. De sætter sig ind på bænken på gangen. Jeg går ind forbi dem (...) De taler lavt sammen, og går ud igen. Jeg sætter mig på bænken. Olivia kommer ind og sætter sig (...) Leyla kommer til syne i døren: "Olivia kom lige". De går ud. Klokken ringer (...)

Da jeg kommer ned til klassen sidder Olivia i hakket ind til computerrummet på gulvet. Hun ser trist ud.. Mette og Kristine sidder ved hende. "Gå væk!", råber Olivia. Hun ser gal ud nu. Pludselig rejser hun sig op, og løber hen til døren (...) og ned ad trappen. Mette råber på Olivia og løber efter. Det samme gør Leyla. Der er gråd fra gangen. Ulrik [lærer] kommer og låser klassen op. De går ind i klassen. Leyla der er kommet tilbage fra gangen fortæller, at Olivia sidder ude på gangen. Leyla fortæller noget med et kor, som Olivia ikke kan være med i (...) Ulrik går ud og taler med Olivia (...)Efter lidt tid kommer han ind igen og beder Leyla om at komme ud (OBS, dag 5; s. 44-45).

Det er ikke helt tydeligt for mig, hvad ovenstående handler om. Episoden foregår meget hurtigt, der tales lavt sammen, og på meget kort tid synes situationen at tage en drejning, der resulterer i, at Olivia sidder på gulvet foran klassen for derefter at løbe grædende væk. I eksemplet bevæger børnene sig hurtigt mellem aulaen og bænken på gangen. Jeg oplever flere gange, at det virker intimiderende og afbryder handlinger, der er i gang, hvis jeg kommer for tæt på børn, der taler lavt sammen. For at få indsigt i episoden spørger jeg ind til den i interviewene med Leyla og Olivia. I det første uddrag fortæller Leyla om grunden til, at Olivia blev ked af det:

L: Jamen det var fordi at øh, der var øh, så havde hun glemt at invitere nogen (...) og så blev den person så rigtig sur (...) og det var fordi at den, der ikke blev inviteret, hun ikke var inviteret [til Olivias fest], og så går de rundt og snakker om det, og så det var heller ikke så rart for hende, og så blev Olivia også sur, og det blev hun også, og så kom vores musiklærer og sagde, at vi skulle snakke om det

S: Hvem var det, der skulle snakke om det, så?

L: Olivia og hende der ikke var blevet inviteret, jeg var inde i klassen, så jeg vidste ikke, hvem det var (Leyla, 474-484).

Fra Olivias perspektiv italesættes situationen anderledes:

O: Der, engang der hvor Leyla, det var, nej min far sagde ikke til den der fest, hvor at øh Leyla ikke sku' med, der havde jeg rigtig planlagt, at det var Kristine og Sif, så sagde min far: "Mette hun ska' også med", så sagde jeg: "Okay". Så havde Kristine talt meget til mig om festen, og så blev Kristine, så blev Leyla rigtig irriteret, og vi har så'n band på vores klub (...) og så siger Leyla til Mette: "Olivia hun ska' ikke være med, jeg vil hellere ha' at Kristine hun ska' være med, fordi jeg ikke må komme med", og jeg troede rigtig, at hun ikke måtte komme med fra min far (Olivia, 763-771).

Der er flere interessante ting at tage fat på i forhold til de to italesættelser af episoden. Opsummerende fortæller Leyla, at Olivia blev ked af det, fordi en person fra klassen er blevet rigtig sur på hende, da hun ikke er inviteret med til Olivias fest. Leyla fortæller, at hun ikke ved, hvem personen er. I fortællingen positionerer Leyla sig selv som én, der har overværet den givne episode. I Olivias fortælling er det derimod Leyla, der er personen, der ikke blev inviteret.

Sammenholdt med mine observationer og det de to piger fortæller, tyder det på, at personen, der ikke blev inviteret med, er Leyla. Et par dage efter episoden har fundet sted, henvender Olivia sig bl.a. til musiklæreren Ulrik for at fortælle, at hende og Leyla er blevet venner igen.

Eksemplet kan være med til at give et mere nuanceret billede af de hastige venskabsskift, der ser ud til at finde sted særligt blandt de tre piger. Selvom Olivia fortæller Leyla frem som en veninde i interviewet, og jeg ofte observerer dem sammen, er det altså ikke givet, at hun skal med til hendes fest. Olivia fortæller, at det bl.a. er hendes far, der har bestemt, hvem der skal med, men hun fortæller også igennem interviewet, hvor svært det har været at vælge. Besværlighederne synes bl.a. at ligge i, at der kun må komme få gæster med til festen. Men kan også forestille sig, at den manglende invitation til Leyla kunne hænge sammen med, at Olivia gerne vil have Kristine 'lidt for sig selv'? Måske er det en måde at sikre en inkluderet position i fællesskabet for en periode?

Jeg observerer flere gange, at der tales om Olivias fest i materialet. Den synes at give hende status hos Kristine, som fortæller, at hun glæder sig meget til festen, mens andre synes at være

interesserede i, hvorfor de ikke er inviteret⁵⁴. Bliver festen mon (ubevidst) brugt som et 'redskab' til inkludering og popularitet særligt hos Kristine, fra Olivias side?

For at vende tilbage til Leylas fortælling om festen finder jeg det interessant, at hun virke til at holde igen med informationerne. Hvordan kan det være, at hun ikke fortæller, at personen der ikke blev inviteret, tilsyneladende er hende selv? Måske føler hun sig ikke tryk i interviewsituationen? Eller måske har hun ikke lyst til at fortælle om de komplicerede relationer, da der i den forbindelse er fare for en uattraktiv positionering, som fx én der ikke inviteres med til fest, eller én der er med til at holde en veninde ude af fællesskabet? I den forbindelse skal det dog nævnes, at Leyla kortvarigt i interviewet kommer ind på relationerne mellem hende, Olivia og Kristine. Hun fortæller bl.a. også om, at det kan være svært at finde ud af, hvem der skal være sammen med hvem, og at de hurtigt kan blive uvenner og kede af det, men hun drejer hurtigt samtalen hen på drengenes relationer, og fortæller, hvordan de også hurtigt kan blive uvenner.

5.5.3 Et skrøbeligt fællesskab?

Fællesskabet mellem de tre piger fremstår altså til tider skrøbeligt og måske pr. definition kompliceret, da særligt Leyla og Olivia ser ud til at orientere sig mod tætte relationer bestående af henholdsvis Leyla og Kristine eller Olivia og Kristine. Olivia fortæller:

O: (...) Leyla hun vil kun være sammen med Kristine (...) Og så siger jeg til Kristine: "Jeg tror bare, Leyla hun vil være sammen med dig alene uden mig" (...)

O: (...) og så er det næsten ligesom om, at når Leyla vil være alene sammen med Kristine, så er det som om, man tror, at de vil kysse hinanden i stedet for, de er jo piger begge to (Olivia, 383-385 og 827-829)

Ud fra Olivias perspektiv ligner forholdet mellem Leyla og Kristine til tider en kærestelignede relation. Olivia kan i den forbindelse siges at give udtryk for en slags jalousi, hvilket kan være med til at vise ønsket om en tæt relation, særligt til Kristine.

Olivia fortæller også om, hvordan hun er kommet hjem fra skole ked af det med et ønske om at skifte skole:

O: Det var Leyla, der kun ville være sammen med Kristine, og jeg blev ked af det, hvis hun ikke vil være sammen med mig (...) fordi nogle gange, spørger jeg Leyla, når hun

⁵⁴ OBS, dag 7; s. 67 og dag 8; s. 76.

ikke har talt til mig hele dagen: "Er vi uvenner?", så nikker hun måske, og det, så blir' jeg ked af det, og så går jeg bare over til Kristine og taler med hende, så står hun lige foran Kristine, så hun ikke kan se mig, og det er meget irriterende, det er ligesom om, at Leyla hun bare synes, at jeg ska' flytte skole, men jeg har talt med min mor og far, at jeg vil flytte skole (...) men nu er hun begyndt, så gider jeg ikke skifte skole (...) så siger jeg bare: "Nå okay, så lader jeg vær' med at flytte skole, og så er hun [Leyla] pludselig bare sammen med mig (Olivia, 432-456).

I eksemplet positioneres Leyla igen som én, der ønsker at holde Olivia udenfor i et sådant omfang, at Olivia har ønsket at skifte skole. Olivia giver generelt udtryk for et stort ubehag og mange bekymringer igennem interviewet, i forhold til de tre pigers relationer, hvilket særligt synes at komme til udtryk i ovenstående eksempel. Olivia fortæller, hvordan hende og Leyla kan være uvenner, uden at Olivia ved hvorfor. Det gør hende ked af det. Men i historien har truslen om et skoleskift fået Leyla til at ændre sig. Igen positioneres Kristine i en sikker, inkluderet position, da både Leyla og Olivia ønsker at være sammen med hende i fortællingen.

I et andet eksempel fortæller Olivia om, hvordan hun er blevet kaldt 'den dumme i klassen' af Leyla i en besked sendt gennem internetsiden 'Go supermodel', hvor alle tre piger har en profil. Ligeledes fortæller Olivia om, hvordan det er svært at handle i forhold til det, der sker imellem dem, da hun ikke ønsker at blive uvenner med sin bedste veninde. Dette kommer til udtryk i nedenstående uddrag, hvor Olivia fortæller om, hvordan det er, når nogen laver rygter om en:

O: Det er irriterende! (...) fordi man blir' meget sur og ked af det, og så gider man bare ikke at komme i skole næste dag, men det ska' man

S: Har du prøvet at sige det derhjemme, du ikke gad tage i skole?

O: Mm, fordi jeg blev irriteret, men jeg plejer ikke at fortælle det til mine forældre, fordi man vil ikke ha' fx, hvis det er min aller bedste veninde, der har sagt det til mig, så gider jeg ikke ha', at mine forældre skal ringe til deres person, så blir' min veninde sur på mig, og det vil jeg ikke ha' (Olivia, 753-761).

I eksemplet understreges det komplekse således i forhold til de skitserede relationer. Da det er en veninde, der har gjort en sur og ked af det, kan det være svært at finde ud af, hvad man skal gøre.

I det følgende afsnit vil jeg, med udgangspunkt i Valerie Besags undersøgelser om pigers venskaber med fokus på mobning, diskutere Leyla, Olivia og Kristines relationer.

5.5.4 Pigekultur eller kønnede mønstre?

Ifølge Thorne beskrives 'pigens kultur', i det hun kalder 'different culture' litteratur med henvisning til, at piger ofte optræder i mindre grupper end drenge. Ofte er der tale om 'bedste venner par' eller triader, da piger beskrives som ofte optrædende i flere 'par' på samme tid. Dette kan resultere i komplekse sociale relationer, der ofte brydes op (Thorne, 1993).

Besag beskriver i forlængelse heraf med fokus på aggression og mobning, pigers venskaber som mindre stabile end drenges. Hun beskriver 'bedste ven relationen' mellem piger som stærke, men paradoksalt nok også som flydende og skrøbelige. Besag sammenligner de tætte relationer piger imellem med et kæresteforhold, ligesom Olivia giver udtryk for: "*Like lovers, girls frequently check on where they stand with each other*" (Besag, 2007: 72). På grund af de meget tætte bånd er skuffelsen stor, hvis man mister en ven, ifølge Besag.

Hun mener således, at der ligger en dikotomi i disse tætte relationer, da de positive aspekter som fx følelsesmæssig involvering samtidig er det, der bidrager til de negative og destruktive interaktioner, der hyppigt forekommer. Tidligere bedste venner kan altså pludselig være med til at ekskludere en fx gennem rygtespredning. Faren for at miste en god ven synes altså realistisk, hvilket udløser en følelse af usikkerhed, nervøsitet og mistænksomhed, der ofte fører til flere konflikter, ifølge Besag. I den forbindelse taler hun om 'triads of tension', som beskriver relationer bestående af tre piger, hvor én, måske på skift, er mere perifer i gruppen end de andre to (Besag, 2006, 2007).

Ud fra specialets pointer omkring køn kan man stille sig kritisk over for Besags beskrivelse af piger, da der i undersøgelsen gives udtryk for en særlig natur og kultur blandt piger. Ifølge Thorne kan disse beskrivelser af forskellige kønskulturer siges at være lige så problematiske for piger som for drenge, selvom undersøgelserne også kan være med til at synliggøre midlertidige mønstre. Samtidig er de dog også med til at sætte rammer for tilblivelse og kan siges at mangle blik for diversiteten. I den forbindelse taler Thorne om 'gennemsnittets tyranni', der henviser til, at gennemsnitsforskelle kommer til at fremstå som absolutte forskelle kønnene imellem (Thorne, 1993).

Med ovenstående forbehold og med en optik der ikke ønsker at essentialisere køn eller henvise til særlige kønnede kulturer, kan Besags undersøgelse dog være med til at belyse de komplekse relationer mellem Olivia, Leyla og Kristine. I stedet for at beskrive det som en særlig kultur blandt piger, ønsker jeg dog at rette fokus mod de kønnede normativiteter i klassen, der kan sætte ramme for en særlig type af relationer blandt børn i pigekrop. Særligt synes de tre

piger, at orientere sig mod meget tætte venskaber, hvor en tredje person således ser ud til at true de tætte bånd. At de problematiske venskaber til tider er svære at få indsigt i, skal måske læses i sammenhæng med diskursen om 'de stille piger, der ikke laver ballade', som Kristine udtrykker det i interviewet. Efter episoden hvor Olivia sidder på gangen og græder udtaler Elias ligeledes: "*Det plejer at være drengene, der er værst, men pigerne de skændes for det meste*"⁵⁵. En vigtig pointe er dog som nævnt tidligere, at betydninger af køn forhandles frem i konkrete diskursive praksisser, hvilket principielt åbner op for forskellige måder at gøre passende pige og dreng på.

5.5.5 Mobning eller konfliktfyldte relationer?

I Besags undersøgelse forbindes mobning med aggression, som typisk sættes i forbindelse med drenges adfærd. Ifølge Besag findes former for aggression dog også blandt piger i form af mere indirekte og skjult aggression (Besag, 2007). Ud fra Besags beskrivelse af pigers konfliktfyldte og omskiftelige relationer samt hendes forståelse af mobning, kan man argumentere for, at relationerne mellem Olivia, Leyla og Kristine er mobning. Mobning af Olivia.

I nærværende speciale har jeg arbejdet ud fra nogle kendetegn ved fænomenet mobning, som flytter fokus fra det enkelte barn til relationer børnene imellem og den diskursive praksis mobningen konstitueres i, hvilket kan gøre det svært at afgøre endeligt, om der er tale om mobning. Ud fra specialets syn på mobning kan man således diskutere, hvorvidt Olivia, Leyla og Kristines relationer kan forstås som mobning eller konfliktfyldte relationer, som de fejlagtigt benævnes, ifølge Besag.

Ud fra specialets kendetegn kan man dog spørge til, hvor mange der egentlig skal indgå, for at det er mobning? Hvor systematisk skal det være, og hvor længe skal det finde sted? Kan tilsyneladende hyppige in- og eksklusionsprocesser, som umiddelbart ligner konflikter blandt tre veninder, være mobning?

Et af specialets kendetegn ved mobning er, at det kan opfattes som et socialt fænomen – et gruppefænomen – med både positive/inkluderende og negative/ekskluderende konsekvenser. Umiddelbart ser de skiftende positioneringer pigerne imellem, hvor én ofte ser ud til at være mindre inkluderet, ud til at have positive og inkluderende konsekvenser for de andre to. Og som det er fremanalyseret, lader denne konstellation nærmest til at være en præmis for den

⁵⁵ OBS, dag 6; s. 45.

meget tætte relation, pigerne giver udtryk for at ønske. Umiddelbart er der ikke tale om systematisk forfølgelse og udelukkelse af én person. I stedet kan man dog sige, at der lader til at være tale om systematisk problematiske relationer, særligt for Olivia, og måske også for de andre to piger?

Kan mobning også forstås, som noget der kan ligge og 'ulme' i og nærmest være en del af en særlig type af tætte relationer ofte bestående af tre individer? Jeg har tidligere henvist til det Søndergaard kalder for eksklusionsangst, som kan forstås som en angst, der kan gribe en klasse eller en flok? Kan man tale om, at Olivia, Leyla og Kristine på hver deres måde er 'ofre' for den sociale eksklusionsangst, som ser ud til at udgøre en særlig del af deres relationer?

Som jeg tidligere har givet eksempler på, kan Olivia også siges til tider at indtage en 'udsat position' i den samlede klassen, mens Kristine fortæller om episoder i klubben, hvor Olivia ofte er ked af det. Bliver Olivier mobbet i klassen og/eller 'på klub'? Det er svært at vurdere ud fra den tilgængelige empiri, men det kan tyde på, at der også foregår noget på tværs af de forskellige sammenhænge, børnene bevæger sig i, som måske kan forstærke nogle positioner? Det kan altså tænkes, at Olivias positioneringer i periferien af fællesskaberne i forskellige sammenhænge gensidigt konstituere hinanden? Mens der principielt set også er mulighed for, at hun kan indtage meget forskellige positioner i de forskellige diskursive praksisser, hvor andre børn også indgår og er med til at forhandle de forskellige positioner imellem sig. Olivia ser fx ud til at indtage en anden position, end den jeg ofte ser hende i sammen med Kristine og Leyla, til motionsdagen, hvor hun sammen med nogle piger fra parallelklassen er med til at holde Mette ude⁵⁶. Mette tales også frem som en ven i interviewet med Olivia. De komplekse og omskiftelige relationer, ser altså også ud til at gå på tværs af de to klasser, hvilket muliggør nye positioner.

Med ovenstående diskussion har jeg afsluttende forsøgt at synliggøre, hvor svært det kan være at identificere og afgrænse mobning fra andre fænomener, samt vist hvordan det evt. også kan tage sig ud og gå på tværs af forskellige sammenhænge.

Igennem hele analysen har jeg ud fra det empiriske materiale, i form af observationer og interviews, forsøgt at skabe et overblik over børnenes relationer. Både fra eget perspektiv ved deltagelse i klassen men også ud fra børnenes situerede perspektiver i interviewene. Der er altså tale om forskellige historier og perspektiver, der til tider udfordrer hinanden og som til-

⁵⁶ OBS, dag 3; s. 18.

:

sammen, kommer til at tegne et særligt billede af, hvordan mobning med fokus på køn og etnicitet kan tage sig ud i en konkret 4. klasse.

6. Kapitel: Konklusion

Specialets primære ambition har været at undersøge konstitueringen af mobning i en konkret 4. klasse med fokus på køn og etnicitet. En mindre del af specialets ambition har været at synliggøre metodiske og etiske problematikker, der særligt kan siges at gøre sig gældende, når man ønsker at beskæftige sig med et fænomen som mobning. Jeg vil først samle op på de metodiske og etiske udfordringer.

6.1 Metodiske og etiske udfordringer

Som jeg har vist i metodeafsnittet og i starten af analysen har det krævet særlige teknikker at få børnene til at fortælle om 'drillerier' og mobning i 4.x. I den forbindelse har jeg overvejet den direkte brug af ordet mobning, og i interviewene synes 'drillerier' således at være en mere legitim måde at tale om emnet på, hvorfor jeg vælger at tage udgangspunkt i børnenes italesættelser. Ligeledes oplever jeg, at det kræver en særlig tillid både at få indsigt i børnenes historier, men også i konkrete handlinger i det daglige. Gennem forskellige teknikker har jeg forsøgt at komme tæt på børnene og opnå deres tillid, dog uden at blive en mere 'direkte' del af deres relationer, for at undgå at blive opfattet som deltager (passiv mobber) i konkrete mobbeprocesser. Dette leder mig videre til at synliggøre nogle af de etiske dilemmaer, der står centralt for indsamlingsprocessen. Bl.a. hvorvidt man kan stå og se til, lidt i baggrunden, når mobbehandling finder sted. I den forbindelse opstår der et dilemma imellem interessen for mobning og hensynet til de involverede børn. Et lignende dilemma viser sig, da klasselæreren i 4.x ønsker indsigt i børnenes relationer. Et dilemma omhandlende fortrolighed og tillid i forhold til børnene, min ambition om at påvirke felten mindst muligt, samt en følelse af at være forpligtet til at delagtiggøre klasselæreren i, at en elev i klassen ser ud til at være særligt udsat.

6.2 Analytisk opsamling

Omdrejningspunktet for specialets analyse har været mobningen af Farid. I analysen har fokus været rettet mod børnenes relationer og de diskursive praksisser, som danner ramme for mulige tilblivelser for børnene i 4.x. Indledende i analysen er mobningens kompleksitet synliggjort gennem et indblik i den samlede 'kultur' i klassen. Dette for at understrege at der i konstitueringen af mobning er tale om komplekse dynamikker, der opstår, når mange typer af kræfter interagerer, som gensidigt former hinanden. Denne del af analysen var med til at give et bille-

de af en konkurrencepræget klasse, hvor børnene ser ud til at have svært ved at samles om noget positivt. Derimod fremstår klassen meget splittet.

Da sociale kategorier er blevet opfattet, som noget vi 'gør', har mit blik i analysen af både køn og etnicitet været rettet mod de normativiteter og idealer, der konstitueres børnene imellem, som kan siges at fungere som orienteringer i forhold til børnenes måde at positionere sig selv og andre på.

Gennem en undersøgelse af etnicitetskategorien har jeg vist, hvordan bestemte værdier og forståelser, der knytter sig til etnicitet i 4.x og i et større perspektiv, kan være med til at skabe sociale hierarkier børnene imellem. Dette kan bl.a. være med til at legitimere mobningen af Farid børnene imellem. I børnenes fortællinger trækkes der således på selvfølgeliggjorte historier om, at Farid 'drilles', fordi han er sort og kommer fra Somalia. En analytisk pointe i den forbindelse er, at andetgørelsen af Farid bl.a. kan læses ud fra den særlige kontekst, der danner ramme om børnenes subjektiveringsprocesser. I den forbindelse kan 'den nationale idé' siges at være særlig virksom i skolekonteksten, herunder forestillinger om danskheden og 'hvidhed', hvilket kan hverve nogle elever til positioner øverst i hierarkiet, mens andre positioneres nederst ud fra etniske kropsmærker. En læsning der tilbydes i analysen er således, at andetgørelsen af Farid at gøres med udsigt til at undvige markerede positioner i klassekonteksten.

I forhold til køn har analyserne vist, at børnene primært ser ud til at orientere sig imod børn med samme kønnede kropsmærke som dem selv. Det er i den forbindelse vist, hvordan den binære forståelsesramme, der tilbyder børn i henholdsvis pigekrop og drengekrop at agere på særlige genkendelige måder, er virksom i 4.x.

Fokus har overvejende været rettet mod at gøre passende maskulinitet, da mobningen, qua de monokønnede orienteringer, primært ser ud til at finde sted blandt maskulint kropsmærkede børn i klassen. At gøre passende dreng i 4.x ser eksempelvis ud til at omhandle 'hårdhed', 'at være ligeglad med lærerens irettesættelser', samt at turde deltage i drillerier og slåskampe.

At gøre passende maskulinitet er blevet undersøgt som et både psykisk og fysisk 'pres' med fokus på mobning. Flere drenge i 4.x beskriver fx, hvordan de kan føle sig pressede på forskellige måder til at deltage i 'drillerier' af Farid bl.a. af frygt for homofobisk dril samt af frygt for at blive ekskluderet fra drengenes fællesskab ligesom Farid. I den forbindelse synes køn og etnicitet at intersektere i forhold til mobning, da der ser ud til at være mere på spil for børn med kønnede og etniske kropsmærker lig Farids. Det ideal børn i drengekrop orienterer

sig mod, ser altså ud til at udstikke særlige handlemuligheder bl.a. i forhold til mobningen af Farid. Men det er også vist, at idealet ikke dikterer alle børn i drengeskolen til at tage lige meget del i mobningen.

Med fokus på Farid har jeg således igennem analysen vist, hvordan to sociale kategorier kan være med til at sætte betydninger, når mobning konstitueres i en konkret folkeskoleklasse.

Afsluttende i analysen er det synliggjort, hvor svært det kan være at identificere og afgøre, hvorvidt noget kan genkendes som mobning eller fx som konfliktfyldte relationer blandt tre piger i 4.x. Med udgangspunkt i Olivia og med afsæt i litteratur om 'pige-kultur' samt special-lærens kendetegn ved mobning blev der stillet spørgsmålstejn ved, om relationerne mellem Olivia, Leyla og Kristine kan forstås som mobning. Ud fra de skitserede kendetegn ved mobning blev det diskuteret, om man kan tale om mobning med henvisning til systematisk problematiske relationer, særligt for Olivia, og måske også for de to andre piger. Der blev således sat spørgsmålstejn ved, om mobning kan siges at ligge og 'ulme' i relationer ofte bestående af tre individer, der orienterer sig mod tætte relationer bestående af to. I så fald kan Olivia, Leyla og Kristine på hver deres måde opfattes som 'ofre' for en social eksklusionsangst.

7. Kapitel: Afrunding

I analyseprocessen er forskellige empiriske eksempler valgt ud, sat ind og analyseret. Mens andre eksempler er taget ud igen til fordel for nye. Analysen har fokuseret på bestemte børn, mens andre børn er trådt i baggrunden bl.a. fordi de ikke er interviewet. Der er således tale om valg og fravalg igennem hele processen samt særlige læsninger, der tilsammen udgør analysen, som den fremstår i dette speciale.

Men en hovedpointe der gør sig gældende med den optik specialet tager udgangspunkt i, er netop, at om end en læsning er gyldig, er den ikke endelig, da betydning ikke er fastlagt. Der er altså tale om midlertidige fikseringer i min analyse, hvilket betyder, at den altid kan udsættes for yderligere analyse og forstyrrelser. Med mere plads i specialet kunne jeg i højere grad have fokuseret på de overskydende betydninger, og det der falder uden for de systematiseringer, jeg har lavet (Staunæs, 2004). Men for at kunne afslutte analysen inden for specialets rammer har det været nødvendigt at sætte et punktum. Men som nævnt er dette punktum kun midlertidigt.

7.1 Refleksioner over specialets metaoptik

Et speciale med en socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk optik kan ikke siges at give entydige handleanvisninger eller endelige beskrivelser af, hvordan det forholder sig med et givent fænomen. Min analyse konkluderer altså ikke noget endeligt omkring, *hvorfor* 'drengene' mobber som de gør, eller *hvorfor* Farid mobbes. I stedet har jeg igennem analysen vist, hvordan køn og etnicitet kan forstås som diskursive konstruktioner – som sociale kategorier – der kan sætte forskellige betydninger i en konkret kontekst. Kategorierne kan altså være virksomme på andre måder i klasser, hvor fx 'etniske minoriteter' eller 'tosprogede børn' ikke udgør flertallet numerisk?

Men som jeg tidligere har været inde på, er de analytiske pointer dog ikke strengt afgrænset til den specifikke kontekst, og et succesparameter i forhold til analysen har netop været, at de fremkomne resultater kan bidrage med indsigt, der kan virke inspirerende og nytænkende både inden for og uden for det konkrete felt. Jeg finder det derfor interessant og relevant at reflektere over specialets mulige betydninger særligt for professionelle inden for skolekonteksten. Denne refleksion vil også omhandle kritisk stillingtagen til specialets (meta)teoretiske perspektiver med udgangspunkt i køns-kategorien.

7.1.1 Handleanvisninger og mål?

Ud fra en analyse af køn argumenterer Grønbæk Hansen for, at det ikke altid er lige indlysende hvilke interventioner eller pædagogiske tiltag, der kan begrundes i en poststrukturalistisk analyse. Hvilke interventioner er hensigtsmæssige, og hvad er målet for det videre arbejde (Grønbæk Hansen, 2008)? Dette gives der heller ikke direkte svar på i min analyse. Hvordan bør lærerne i 4.x fx forholde sig til de kønnede processer, der finder sted i klassen? Bør den kønnede sociale orden søges ændret og hvordan? Eller skal indsigt bruges i forhold til mere målrettede interventioner, der har øje for kønnede tendenser ved mobning? Og hvor let er det egentligt at ændre på børnenes subjektiveringer som kønnede individer?

Begrebet 'desire' kan være med til at nuancere en diskussion af ændringspotentialer i forhold til køn. Kort fortalt kan 'desire' forstås som en slags begær eller følelsesmæssig investering i individers subjektiveringsprocesser. Nogle 'desire-spor' kan, ifølge Søndergaard, være fulgt og forfinet igennem mange år, og der er derfor ikke nødvendigvis tale om et udskifteligt og hurtigt omsætteligt element i en persons subjektivering. Søndergaard taler i den forbindelse om en gennemgribende og sanseligt indlejret kønnet subjektivering, som kan opfattes som en kropsligt indlejret fornemmelse, der indebærer særlige følelser, orienteringer, tænkemåder etc. (se Søndergaard, 2002, 2003).

Grønbæk Hansen beskæftiger sig også med kønnet subjektivering. Hun mener, at kønnet må forstås som noget indre, men ikke på forhånd fastlagt. I den forbindelse går Grønbæk Hansen nærmere ind i en diskussion om kønnet og de kønnede selv fremstillinger, der også får emotionel og subjektiv betydning, med henvisning til den tyske psykoanalytiker Alfred Lorenzer (se Grønbæk Hansen, 2008). Andre teoretiske perspektiver kan således være med til at nuancere debatten omkring følelser og ændringspotentialer samt være med til at synliggøre begrænsninger ved specialets optik. Her er det dog vigtigt at påpege, at hverken poststrukturalisme eller socialkonstruktionisme skal forstås som samlede psykologiske teorier, men derimod som kritiske strategier og læsninger, der gør det muligt at forstå verden på en anden måde end den måde, den umiddelbart fremstår på (Simonsen, 1996; Gergen, 1985).

Som ovenstående diskussion viser, kræver konkrete interventioner en del overvejelser i form af en omsætning fra 'teoretisk indsigt i forskellige subjektiveringsprocesser' til 'måder at handle på i forhold til disse'. Endvidere kræver det, at man overvejer, hvad målet er for ens arbejde. Helt overordnet håber jeg dog at mit speciale, i forhold til konkrete interventionsforslag, kan bidrage til at fokus rettes mod de diskursive praksisser, hvori mobning konstitueres

og hvor særlige kønnede og etniske 'identiteter' muliggøres. Herunder er følgende spørgsmål relevante at stille i konkrete praksisser:

Hvilke rammer sætter vi for konkrete tilblivelsesprocesser? Hvordan kan vi undgå, at for snævre rammer for det passende og det upassende gør sig gældende? Hvordan kan vi undgå, at børnene sættes for meget op imod hinanden? Og hvordan modvirker vi sociale hierarkier børnene imellem fx med henvisning til hudfarve?

7.1.2 Sprog og formidling?

Som jeg selv og bl.a. Søndergaard har erfaret, opfatter flere det som forfærdeligt provokerende at se køns-kategorien analyseret, da alle er tvunget ind i at leve den. Det kan derfor være svært at se de selvfølgheder, man lever igennem, åbnet for refleksion (Søndergaard, 2003).

I forhold til konkret formidling af specialets analytiske pointer, finder jeg det interessant at reflektere over det sprog, der er til rådighed til at beskrive og forstå konstruerede aspekter. Fokus har i nærværende speciale været på relationer og processer børnene imellem. Men som Kofoed påpeger, kan fokus i daglig tale hurtigt bevæge sig fra relation til karakteristika (Kofoed, 2003). Forstået på den måde at børnenes egenskaber bemærkes og beskrives i stedet for at fokus rettes mod de rammer, der sættes for bestemte tilblivelsesprocesser. Måske fordi det er lettere? Eller måske fordi en humanistisk forståelse af individet kan siges at være magtfuld (jf. Davies & Harré, 1990) i vores søgen efter forklaringer på forskellige handlinger hos børn fx? I den forbindelse sætter Kofoed spørgsmålstejn ved, om det netop er det sprog, der er til rådighed, der er bedre til at beskrive egenskaber end relationer mellem mennesker, hvilket samtidig sætter rammer for forståelse?

En måde at flytte fokus fra karakteristika til relation rent sprogligt, er ved at gøre det lingvister benævner 'at aflede verber af substantiver'. Ifølge Kofoed kan substantiver netop siges at fastholde en bestemt værensform, mens verber forekommer mere åbne, mere flydende, mere processuelle og mindre fikserede. På denne måde har jeg igennem analysen understreget 'process-tænkningen' ved at bruge verbet 'gøre' (Kofoed, 2003: 58f) – fx *at gøre passende maskulinitet*.

Således kan en sproglig ændring være med til at flytte fokus fra væren til gøren. Men spørgsmålet er dog stadig i forhold til konkret formidling, hvor let forståelige analyserne er?

Ifølge Søndergaard skal man som studerende være varsom med at bryde for meget med den akademiske genre, hvor en særlig form genkendes som legitim videnskabelig mestring, hvorfor mine analyser og konklusioner præsenteres, som de gør. Men i forhold til den videre formidling kan jeg dog frit reflektere over en mere eksperimenterende formidlingsform, som kan appellere til andre og flere orienteringsformer i modtagerens oplevelsesrepertoire (Søndergaard, 2006: 260f).

Inspireret af Staunæs og Søndergaard (Social science fiction)⁵⁷ samt Kofoed, er en mulig måde at formidle specialets analytiske pointer ved at anvende navngivne normativitetsfigurer. Kofoed anvender fx disse normativitetsfigurer til at beskrive de kønnede normativitetsprocesser, som guider børnene i en børnehave i deres daglige tilblivelser. Der er således tale om en fiktionisering af analysepointer, som tjener et formidlingsmæssigt formål, da en gen- og omfortælling af socialpsykologiske processer kan åbne for andre handlemuligheder end de allerede kendte (Kofoed & Søndergaard, 2008; Kofoed, 2008).

Måske kunne '*Machoman*' ses som en figur, der vogter over en særlig maskulinitetsform i 4.x, der bl.a. fortæller børn i drengeskole, at de er en 'tøs', hvis ikke de deltager i slåskampe og drillerier? Dette kunne være med til at synliggøre det pres, flere maskulint kropsmærkede elever giver udtryk for i forhold til at gøre passende maskulinitet.

7.2 Et perspektiverende blik

Undervejs i analyseprocessen har nye og interessante problemstillinger vist sig, som det desværre ikke har været muligt at undersøge nærmere inden for rammerne af dette speciale.

Særligt kunne det være interessant med mere indsigt i de hastigt skiftende venskabsrelationer mellem nogle feminint kropsmærkede elever på tværs af de to 4. klasser. Ligeledes kunne det være interessant med flere undersøgelser af hvordan køn og etnicitet, og måske andre kategorier, sætter betydninger i forhold til mobning i andre klasser. Som Staunæs skriver, er alder en social kategori, der ofte infiltrerer med køn og etnicitet, og dermed synes etnicitet og køn at skifte betydning med alderen (Staunæs, 2004). Davies undersøgelse viser også, hvordan kategorien 'social klasse' kan intersektere med køn i forhold til, hvad der opfattes som maskulint og feminint (Davies, 1993). Ligeledes kan køn og etnicitet intersektere på nye måder i forhold til mobning i andre klasser.

⁵⁷ Se Staunæs & Søndergaard, 2006b.

Endvidere kunne det være interessant at se nærmere på mediers betydninger for konstitueringen af mobning i 4.x i forhold til de kønnede og etniske mønstre, der viser sig i klassen. I speciallets empiriske materiale er der fx henvisninger til forskellige politiske debatter omkring etnicitet, til realityshows, talentshows, animationsfilm, ungdomsserier, computerspil etc. Udtrykket 'Fede Dorit' stammer bl.a. fra animationsfilmen "Terkel i knibe". Kan film som disse siges at være med til at rykke på grænserne for det normale? Ifølge John Halse er film som "Terkel i knibe" med til at påvirke børns sprogbrug og rykke på de sproglige grænser. Halse mener, at grænserne for det normale er snævret ind i dag (Halse, 2006). Ligeledes mener Rabøl Hansen, at flere realityshows signalerer værdinormer, der taler imod værdier som høj tolerance og accept. I disse shows er det således legitimt, tilladt og underholdende at udstille og udskille andre med intimiderende argumenter. I den forbindelse fokuseres der på den enkeltes egenskaber som begrundelse for hjemsendelse, udskillelse og udstødelse (Rabøl Hansen 2005). Endvidere mener Rabøl Hansen, at mobbekulturen bl.a. skabes, når politiske partier stiller indvandrerulturen over for danskheden (Rabøl Hansen, 2006). I forhold til køn synes flere ungdomsfilm fx "Camp Rock", der lader til at være populær blandt nogle piger i klassen, at tegne et meget stereotypt billede af køn.

De in- og eksklusionsprocesser, der finder sted i 4.x kunne altså yderligere belyses og nuanceres gennem undersøgelser som ovenstående, som også kunne inddrage lærernes forståelser af mobning, køn og etnicitet, da disse også kan siges at danne ramme for børnenes subjektiveringsmuligheder og konstitueringen af mobning.

Således er der lagt op til en række nye undersøgelser, der kan være med til at belyse mobningens kompleksitet og konstituering.

Litteraturliste

Alderson, P. (1995): *Listening to children: Children, ethics and social research*. Barnados

Andreassen, R.; Folke Henningsen, A. og Myong Petersen, L. (2008): "Forord". I: *Kvinder, Køn & Forskning*, nr. 4 2008, s. 3-9.

Barth, F. (1998): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organisation of Culture Difference*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.

Bellmore, A. (2009): "When Kids Use Ethnicity and Gender to Bully". Lokaliseret d. 4. juni 2009 på World Wide Web: <http://www.education.com/reference/article/ethnicity-gender-bullying/>

Besag, V. (2007): *Understanding Girls' friendships, Fights and Feuds. A practical approach to girls' bullying*. Maidenhead Berkshire: Open University Press.

Besag, V. (2006): "Bullying Among Girls. Friends or Foes?". In. *School Psychology International*, vol. 27, no 5.

Björk, G. (1995): *Mobbning: ett spel om makt: fyra fallstudier av mobbning i skolmiljö*. Göteborg Universitet, Institutionen för socialt arbete.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2006): *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København K: Hans Reitzels Forlag.

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

Burr, V. (2003): *Social Constructionism*. London: Sage.

Butler, J. (2007a): *Gender Trouble*. New York/London: Routledge.

Butler, J. (2007b): "Subjekt, køn og begær". I D.M. Søndergaard (red.): *Feministiske tænkere. En tekstsamling*. Kbh. K: Hans Reitzels Forlag.

Børnerådet (2008a): *Mobning 2008*. København V: Børnerådet.

Børnerådet (2008b): "Det handler om værdighed. - Børnerådets bud på en offentlig mobbepolitik". Lokaliseret d. 6. april 2008 på World Wide Web:

<http://www.boerneaadet.dk/temaer/mobning>

Chase, S.E. (1995): "Taking Narrative Seriously – Consequences for Method and Theory in Interview Studies". In: R. Josselson & A. Lieblich (eds.): *Interpreting Experience. The Narrative Study of Lives*. Vol. 3. London: Sage.

Christensen, G. (2006): "Ethiske konstruktioner i det kvalitative forskningsinterview". I: T.B. Jensen & G. Christensen (red): *Psykologiske & pædagogiske metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Christy, L. og Rabøl Hansen H. (2006): "Er det mobning eller konflikt? Lokaliseret d. 10. september 2008 på World Wide Web: www.folkeskolen.dk.

Connell, R. (1995): *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

Davies, B. (1993): *Shards of Glass – Children reading & writing beyond gendered identities*. New Jersey: Hampton Press, Inc.

Davies, B. & Harré, R. (1990): "Positioning: The Discursive Production of Selves". In: *Journal for the theory of Social Behaviour*, vol. 20, no. 1.

Eriksson, B. et al. (2002): *Skolan – en arena för mobbning*. Skolverket: Libers Distribution.

EXbus (2007): *Projektbeskrivelse eXbus – Exploring Bullying in schools*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.

Foucault, M. (2006): *Viljen til viden – Seksualitetens historie 1*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.

- Foucault, M. (1994): "The Subject and Power". In: *Essential works of Foucault 1954-1984 vol. 3*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1975): *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. København: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (1972): *The Archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Frosh, S.; Phoeniw, A and Pattmann, R. (2002): *Young masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. London: Palgrave.
- Frånberg, G-M. (2003): *Mobbning i Nordiska Skolor*. København: Nordiska ministerrådet.
- Gergen, K. (2005): *Virkeligheder og relationer: Tanker om sociale relationer*. By: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. (1985): "The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. In: *American Psychologist*, vol. 40, no. 3.
- Gerlach, C. (2008): "Kønsforskelle, hjerne og kognition". I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2) 08.
- Gitz-Johansen, T. (2006): *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Grønbæk Hansen, K. (2008): "Køn i skolen mellem biologi og diskurs". I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2) 08.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hall, S. (1987): *Minimal selves*. In: *The real Me – Postmodernism and the Question of identity*. ICA Documents.
- Halse, J (2006): "Medier skyld i mobning". Artikel af M.L. Orry i: *Børn & unge*, årg. 37, nr. 36.

Haavind, H. (2001): "På jakt etter kjønnede betydninger". I: H. Haavind (red): *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hviid, P. (1999): *Til lykke – Børneliv i SFO og skole*. København: DPI.

Jagd, C. (2006) "Har du husket at vaske hænder?". Artikel af C. Andersen, og A. Brask Rasmussen i: *Information*, 30.8.2006.

James, A.; Jenks, C. & Prout, A. (1999): *Den teoretiske barndom*. København: Nordisk Forlag A/S.

Jensen, T. (2006): "Andre slags voksen". B. Elle; K. Nielsen og M. Nissen (red.): *Pædagogisk Psykologi – Positioner og perspektiver*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (2006): *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Kampmann, J. (2003): "Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning". I: E. Gulløv & S. Højlund (red): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.

Kampmann, J. (1998): *Børneperspektivet og børn som informanter*. Børnerådet.

Khawaja, I. (2005): "Det selvkonstruerende menneske". I: *Nordiske Udkast*, årgang 33, nr.1.

Kitzinger, C. & Wilkinson, S. (1996): "Theorizing Representing the Other". In: C. Kitzinger & S. Wilkinson (eds.): *Representing the Other – A Feminism and Psychology Reader*. London: Sage.

Kjørup, S. (1999): *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskabssteori*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Knudsen, A.-E. (2005): *Pæne piger og dumme drenge. Hvorfor er der ingen børn der opfører sig som de har hjerne til?* Århus: Schønbergs Forlag.

Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (2008): "Blandt kønsvogtere og -udfordrere. Camouflagede kaptajner og diversitetsdetektiver på spil i børnehaven". I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2) 08.

Kofoed, J. (2008): "Mangfoldige køn". Kap. 5 i: J. Olesen; K. Aggerholm og J. Kofoed: *Flere end to slags børn – en rapport om køn og ligestilling i børnehaven*. Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Kofoed, J. (2007): "Ansvar for egen elevhed. Suspensive komparationer på arbejde". I: J. Kofoed & D. Staunæs (red): *Magtballader. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. København NV: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Kofoed, J. (2003): *Elevpli: Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*". Ph.d.-afhandling ved Institut for Pædagogisk Psykologi, DPU.

Kofoed, J. (1994): *Midt i Normalen. Om minoriteter og den nationale idé*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Kowalski, R.M.; Limper, S.P; Agatston, P.W. (2008): *Cyber Bullying*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.

Kvale, S. (1997): *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, P.D. (2002): *At fremstille kvalitative data*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Leymann, H. (1986): *Vuxenmobbing. Om psykisk våld i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Lykke, Nina (2008): *Kønforskning – en guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur.

Mathiassen C. og Viala, E.S. (2009): "Mobning trækker spor gennem livet". Artikel af C. Henriksen i: *Asterisk*, nr. 46.

Olweus, D. (1986): *Mobbing – vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.

Olweus, D. (2000): *Mobning i Skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Pepler, D.; Connolly, J. and Craig, W. (2004): "Bullying and Harassment: Experiences of Minority and Immigrant Youth". *CERIS Report*. Lokaliseret d. 4. juni på World Wide Web: <http://ceris.metropolis.net/Virtual%20Library/education/pepler1/pepler1.html> (Updated February 09, 2004).

Phoenix, A. (2003): "Boys will be boys". Artikel af A. Lindskov i: *Asterisk*, nr. 16.

Potter, J. & Wetherell, M. (1992): "*Mapping the language of racism. Discourse and the legitimization of exploitation*". London: Harvester Wheatsheaf.

Potter, J. Wetherell, M. (1990): *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications Ltd.

Rabøl Hansen, H. (2009): "Nye øjne på mobning". Artikel af M. Weirsøe og C. Mehlsen i: *Asterisk*, nr. 46.

Rabøl Hansen, H. (2006): "Medier skyld i mobning". Artikel af M.L. Orry i: *Børn & unge*, årg. 37, nr. 36.

Rabøl Hansen, H. (2005): *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendal.

Rasmussen, D. (2007): *Fakta om mobning til læreren*. Lokaliseret d. 6. april 2008 på World Wide Web: www.redbarnet.dk

Rigby, K. (2002): *New Perspectives on Bullying*". London: Jessica Kingsley Publishers.

Simmons, R. (2002): *Odd gril out – the hidden culture of aggression in girls*. New York: A Harvest Book Harcourt, Inc.

Simonsen, D. G. (1996): "Som et vådt stykke sæbe mellem fedtede fingre". I: *Kvinder, Køn og Forskning*, nr. 3. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Spradley, J.P. (1979): *The ethnographic interview*. Belmont CA: Wadsworth Group/Thomson Learning.

Staunæs, D. & Søndergaard, D. (2006a): "Intersektionalitet – udsat for teoretisk justering". I: *Kvinder, køn & Forskning*, vol. 15, nr. 3.

Staunæs, D. & Søndergaard, D. (2006b): "Corporate fictions". I: *Tidsskrift for kønnsforskning*.

Staunæs, D. (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget samfundslitteratur.

Stormhøj, C. (2006): *Poststrukturalismer – Videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur.

Søndergaard, D.M. (2009): "Hellere lide i fællesskabet end stå udenfor". Artikel af C. Holm i: *Asterisk*, nr. 46.

Søndergaard, D.M. (2007): "Vi er ikke et køn". Artikel af T.B. Larsen i: *Kristeligt Dagblad*, 23. november 2007.

Søndergaard, D.M. (2006a): "At forske i komplekse tilblivelser". I: T.B. Jensen & G. Christensen (red): *Psykologiske & pædagogiske metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Søndergaard, D.M. (2006b): *Tegnet på kroppen*. København S: Museum Tusulanums Forlag.

Søndergaard, D.M. (2003): "Subjektivering og nye identiteter – en psykologi i et pædagogisk felt. I: *Kvinder, køn og forskning*, nr. 4, s. 31-46.

Søndergaard, D.M. (2002): "Subjektivering og desire – Begreber på empirisk arbejde i academia. I: *Psyke & Logos*, 23.

Thorne, B. (1993): *Gender Play – Girls and Boys in Schools*. Buckingham: Open University Press.

Vervoort, M.H.M.; Scholte, R.H.J. and Overbeek, G. (2008): "Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class". Lokaliseret d. 29. maj 2009 på World Wide Web:

<http://www.springerlink.com/content/3710777615407r52/fulltext.pdf>

Åkerstrøm Andersen, N. (1999): *Diskursive analysestrategier*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Hjemmesider

www.dcum.dk

www.sammenmodmobning.dk

www.uvm.dk

Abstract

This thesis engages in a qualitative study of bullying in a Danish primary school. The study takes place in a classroom with a 'multiethnic population'. Bullying is explored as a social phenomenon and placed within a socialconstructionistic and poststructuralistic perspective. The study focuses specifically on two social categories, 'gender' and 'ethnicity', as something we *do* and not something we *are*. The main focus is on how 'gender' and 'ethnicity' influence the constitution of bullying. Moreover, the thesis discusses possible methodical and ethical challenges that appear when studying bullying.

The thesis takes its point of departure in the limited studies, which can be found in a Danish context with focus on 'gender' and 'ethnicity' (often examined quantitatively). Generally, studies of bullying are few and they often take their point of departure in statistical surveys, based on predefined categories or studies bullying with a starting point in either psychological or sociological explanation models. Furthermore, primary focus is often addressed at individuals' backgrounds, specific characteristics and individual aggression.

This study is inspired by a new paradigm presented by the Danish study 'eXbus', which focuses on bullying as a complex social phenomenon and looks at the varied dynamics that interact and mutually constitute the phenomenon.

During the collection of data and when studying bullying in general, varied methodical and ethical challenges appear. Such challenges are constituted by e.g. the use of the term bullying, a dilemma concerning the interest in bullying processes as well as the consideration of the children involved.

The analysis of bullying focusing on 'ethnicity' and 'gender' serves to establish awareness of the discursive practices and the possibility of different subject creations. In proportion to ethnicity the first section of the analysis examines how the children position Farid as 'the Other' due to his 'black' skin and his affiliation to an African country. These processes of 'marking' someone is read in a wider perspective that focuses on the 'national idea' and 'the Danish national feeling' as present in the school context and as something that facilitates an ethnic hierarchy between the children. In relation to this discussion the analysis suggests, that the 'Othering' and exclusion of Farid is partly made to avoid marked positions in the school context, especially concerning children with 'non-white' marks on the body.

Proportional to gender, the second section of the analysis shows how binary gendered categories and 'the heterosexual matrix' are active in the constitution of gender in 4.th x. It specifically manifests itself through orientations towards children with the same gendered signs on the body. Particularly regarding friendship-like relations and communities. This means that the bullying of Farid mostly appears between a group of boys and sometimes in specific ways in relation to the demonstration of contextual appropriate masculinity. The bullying of Farid is also constituted and supported by some females and can also be read in relation to a specific culture and competitiveness among the children and as something that divides them which underlines the complexity of the phenomenon further.

The last section of the analysis discusses the complexity of the phenomenon regarding the identification of bullying in the light of three girls' instable and problematic relations. Moreover, the thesis discusses whether such relations can in fact be recognized as bullying or troublesome relations. Lastly, the thesis suggest, that we are dealing with specific paradoxical relations and that this perspective allows the three girls to be regarded as 'victims' of a social phenomenon referred to as 'fear of social exclusion'.