

Mobning i en børnehavesammenhæng

Petersen, Kit Stender

Publication date:
2015

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Petersen, K. S. (2015). Mobning i en børnehavesammenhæng

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Kit Stender Petersen

Mobning i en børnehavesammenhæng

Ph.d.-afhandling
Forskerskolen i Livslang Læring,
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitet
Maj 2015

Kit Stender Petersen
Mobning i en børnehavesammenhæng

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring*, Roskilde Universitet

1. udgave 2015 Forskerskolen i Livslang Læring

© Forskerskolen i Livslang Læring og forfatteren

Omslag: Vibeke Lihn
Sats: Forfatteren
Tryk: Kopicentralen, RUC

Forhandles hos Academic Books på RUC/Samfundslitteratur
E-mail: ruc@academicbooks.dk

ISBN: 978-87-91387-83-8

Udgivet af:
Forskerskolen i Livslang Læring
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitet
Bygning 30C.2, Postboks 260
4000 Roskilde
E-mail: forskerskolen@ruc.dk
www.ruc.dk/forskning/phd-uddannelse/phd-skoler-og-forskeruddannelsesprogrammer/phd-skolen-for-livslang-laering-og-hverdagslivets-socialpsykologi/

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke' som viser at forfatteren har "gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge – og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvidenskabelige og problemorienterede horisont.

Det er en del af forskerskolens målsætning at skabe et miljø for forskeruddannelse for erfarne professionelle og lærere, som forsker i emner inden for livslang læring, heriblandt er naturligvis lærere ved Centre for Videregående uddannelser. Ca. halvdelen af forskerskolens studerende er sådanne "ældre studerende" der selv er i gang med livslang læring.

Kit Stender Petersens ph.d.-afhandling *Mobning i en børnehavesammenhæng* kan siges at beskæftige sig med betingelser for livslang læring i den yngre ende af spektret. Selvom Kit Stender Petersen ikke forholder sig eksplicit hverken til livslang læring generelt eller børns læring mere specifikt, er hendes optagethed af mobning som fænomen ikke desto mindre af betydning i forhold til forståelser af læring, fordi det jo beskæftiger sig med betingelser, der kan forhindre børn i at indgå i mere konstruktive læreprocesser. Afhandlingens centrale styrke og betydning ligger dog klart i at den beskæftiger sig med et fænomen, som inden for de senere år har været mere i fokus både i forskningssammenhæng og inden for det pædagogiske praksisfelt. Mobning er blevet et fænomen, som i sig selv har påkaldt sig opmærksomhed, og Kit Stender Petersen tilbyder med sin afhandling et spændende og selvstændigt bud på hvordan dette fænomen kan forstås, hvordan det kan siges at blive skabt og på hvilke måder det materialiserer sig i en daglig praksissammenhæng. Afhandlingen giver ikke entydige og endimensionale forklaringer, men forsøger bevidst at

vide at mobning som fænomen kan etablere sig på mange forskellige måder og med forskellige typer af konsekvenser. Med sine interessante og på mange måder nytænkende analysebidrag kan Kit Stender Petersen med sit ph.d.-arbejde både udfordre fremherskende mobbeforskning og mere hverdagslige forståelser af fænomenet i praksissammenhæng.

Afhandlingens teoretiske afsæt er den såkaldte agentiale realisme, som den blandt andet er fremført af Karen Barad, hvilket suppleres med andre teoripositioner og begrebssætninger hentet fra blandt andre Deleuze, Guattari, Butler, Søndergaard.

Gennem et længerevarende feltarbejde har Kit Stender Petersen etableret et kvalitativt empirisk materiale, baseret primært på observationer og interview, som danner afsæt for afhandlingens forskellige analyser, hvor såvel børn som pædagogers forståelser af og tilgange til mobning fremskrives.

Afhandlingen er formidlet som en såkaldt artikelbaseret afhandling, hvilket betyder, at afhandlingens første del som en samlet tekst etablerer teoretiske og metodiske indramninger af afhandlingens intentioner, forskningsprocessen og det analytiske arbejde, mens afhandlingens anden del udgøres af fire artikler, som kan siges at være udkrystaliseringer af forskellige dimensioner, analysetilgange og vidensoparbejdelser, som tilsammen udgør afhandlingens tilbud om nye forståelser af mobning som forskningsgenstand og som hverdagspraksis.

Det er vores håb, at afhandlingen dermed kan være et forfriskende, provokerende og konstruktivt bidrag både i forhold til videre udforskning af fænomenet og i forhold til praksisfeltets omgang med mobning i institutionernes dagligdag.

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90erne. Siden forskeruddannelsen ved det daværende Institut for Uddannelsesforskning, nuværende Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, blev etableret er der ca. 70 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 60 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 15 nye ph.d.-studerende.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

Forord

Mine år vævet sammen med denne afhandling har været nogen af de mest intense, spændende og bedste i mit liv. Jeg har følt mig uendeligt privilegeret og hvis jeg havde muligheden gjorde jeg det gerne igen.

Jeg har på intet tidspunkt følt, at jeg var ude et sted, hvor jeg ikke kunne bunde, og selv om jeg til tider har været frustreret har det aldrig været på måder, hvor det ikke stadig var sjovt.

At mit forløb har udviklet sig sådan skyldes i høj grad en række vigtige og betydningsfulde bekendtskaber på min vej.

For selv om jeg har haft mange snakke med min afhandling (ja, også skænderier, faktisk), og den på den måde til tider har været ganske menneskeliggjort, så skriver man ikke en afhandling alene og der er derfor en række mennesker, jeg gerne vil dele denne ære med.

Først og fremmest tak til de børn og fagvoksne, der lukkede mig ind i deres hverdag og gav mig adgang til deres ofte følelsesstærke fortællinger om at være en del af en børnehave på både godt og ondt. Uden jer havde denne afhandling slet ikke været mulig og I er derfor dem, jeg skylder den største tak.

Derudover tak til mine vejledere, herunder dig, Jette Kofoed og dig, Jan Kampmann for at tro på mig og mit projekt. For aldrig at have udvist nogen tvivl om, at jeg nok skulle komme i mål. For at udfordre min faglighed og for betingelsesløst at lade mig gøre afhandlingen til det som jeg ønskede den skulle være og ikke det som I måske havde i tankerne, at den kunne blive.

Thanks to you, Bronwyn Davies, for letting me come to Australia for a two months visit and for giving me access to your ideas and supervision. For pushing my work to new dimensions and for sharing your favorite restaurant and the sunbeams with me.

Tak til mine kollevenner. Dig, Ditte Dalum Christoffersen for altid at være indenfor rækkevidde ligegyldigt hvor langt vi i virkeligheden kunne være fra hinanden. For at læse og kommentere, for altid at holde mig på stikkerne og for humor, grin, latter og tårer.

Til dig, Agnes Ringer for opbakning, støtte, omsorg, vise ord og for at vide alt om alting og være det leksikon, der stadig ikke findes magen til - heller ikke i skrevet form.

Til dig, Susanne Nørgaard for gode snakke, opbakning i at familien altid er vigtigere end arbejde og for at stemme for at hurtigretter og færdigmat ikke er en skam, men snarere tidfriggivende.

Tak til dig, Jo Niclasen, for med lynets hast at transskribere langt de fleste af mine interviews, men også for at bidrage med grin og tosserier til en (ja, undskyld) nogen gange ganske tør hverdag.

Tak til dig, Kasper Wibek Olsen, for med en engels tålmodighed at forsøge at sætte mig ind i hvad kvantefysikken og nærmere Niels Bohr forsøgte at sige mellem alt det, for mig, ofte rene volapyk af formler og forklaringer. For at tegne og fortælle ikke bare én gang, men flere gange og for at vise oprigtig interesse og ikke mindst bidrage med værdifulde kommentarer til mine ambitioner om at lege begreber fra fysikken ind som metaforiske tænketeknologier. Endvidere er det også på sin plads at sige tak til RUC og til institut for Psykologi og Uddannelsesforskning for at give mig mulighed for at skrive denne ph.d. Men også til mine VIP- og TAP-kolleger og i høj grad mine ph.d kollegaer både på RUC, men også andre steder, for at bidrage til et fællesskab hvor vi har kunnet vende ideer, tanker og udfordre og udvikle hinandens faglighed.

Mine venner og veninder, især dig, Maja Thaisen og dig Ditte Dencker for at have fulgt mig gennem livet lige fra 0. Klasse, for at lade mig følges med jer, og for altid at vide præcis hvad I skal sige, og præcis hvad jeg har brug for at høre hvornår.

Og sidst, men ikke mindst tak til jer, min familie. Mine forældre, søskende, bedsteforældre mv., for altid at bakke mig op og være mine personlige cheerleaders, selv når mine ideer og drømme måske nok har lydt en kende for skøre og fantasifulde. For at minde mig om, at selv om jeg var på vej imod en ph.d. er det trods alt stadig kun tre bogstaver i alfabetet og at det snarere er livet der uddanner os end fagbøger og fine grader.

Og til dig, Aske, for at komme ind i mit liv og udvide min hjertekule og for at tildele mig den fine titel, der fulgte med dig – nemlig titlen som mor, som jeg må indrømme slår alle andre. Selv denne.

Kapitel 1 Indledning	9
Personlig motivation.....	11
Afhandlingens overordnede ambitioner.....	14
Afhandlingens problemstilling og forskningsspørgsmål	15
Læsevejledning.....	19
Kapitel 2 Mobning i en børnehavesammenhæng – Afhandlingens placering i et forskningsfelt	21
Veje ind i mobbefeltet.....	23
Mobning som et socialt fænomen.....	25
Danmark på banen.....	26
Et dansk forskningsbidrag.....	28
Afhandlingens mobbeteoretiske afsæt.....	30
Kapitel 3 (Meta)teoretisk afsæt og analytiske begreber	34
Agential Realisme - En begyndelse	37
Sammenvævedheder og dikotomiforstyrrelser.....	37
(U)bestemmeligheder.....	40
En altid allerede dobbelthed.....	42
Tid og rum på nye måder	43
Etik, epistemologi og ontologi gen-tænkt.....	45
Hvor er subjektet?.....	47
Opsamlende (meta)teoretiske bemærkninger.....	48
Diffraktion og diffraktive læsninger	49
Kapitel 4 Metodologi, metoder og etik	55
Feltarbejdet.....	57
<i>Adgang til felten</i>	<i>58</i>
<i>Voksen-adgang.....</i>	<i>59</i>
<i>Børne-adgang.....</i>	<i>63</i>
Et børneetisk perspektiv	64
Forskerposition.....	68
Muffin – En hånddukke	74
<i>Tidligere projekter med tøjdyr og hånddukker</i>	<i>76</i>
<i>Introduktionen af Muffin til felten</i>	<i>78</i>
<i>Muffins veje ind i felten.....</i>	<i>79</i>
<i>Forstyrrelser af magtforholdet mellem barn og voksen.....</i>	<i>81</i>
Et kvalitativt afsæt	84

<i>Observationer</i>	86
<i>Interview</i>	88
<i>Hvorfor interview?</i>	90
<i>Fremgangsmåder</i>	93
<i>Interview med de fagvoksne</i>	96
<i>Transskriptioner</i>	97
Etiske overvejelser og (ud)fordringer	98
<i>At blande sig</i>	99
<i>Anonymisering</i>	102
<i>Interviewspørgsmål og sårbarhed</i>	105
Analysestrategier	106
Kapitel 5 Artikler	112

Artikel 1: Interviews as intraviews: A hand puppet approach to studying processes of inclusion and exclusion among children in kindergarten **113**

Introduction	113
Outline of the theoretical approach	114
Data - Creata - Relata?	117
The interview situation	119
Say Hello to Muffin the Puppet	121
Dead or alive?	125
Naughtiness re-negotiated	127
Crossing bodies	130
Interview vs. Intraview	132
Conclusion	133
References	136

Artikel 2: "Bare jeg var død" - Centrale dokumenters betydning for konstitueringen af fænomenet mobning i en dansk børnehavesammenhæng **138**

Indledning	138
Mobning som et materielt-diskursivt fænomen	140
Teoretiske ressourcer	142
Dagtilbudsloven - Formål og forventninger	145
Børnehuset Farveladen	147
Børn med særlige behov	149

Abstraktionen "Børn".....	150
Underretningen.....	151
Iværksættelse af foranstaltning.....	153
Et barn med særlige behov?.....	155
Hverken eller?.....	158
Mobning?.....	160
Opsamling.....	161
Referencer	164

Artikel 3: Hvor skal fællesskabet stå? – Om børnehavebørns desire efter tilhør, fællesskaber, og social eksklusionsangst.....166

Indledning.....	166
Social eksklusionsangst	169
Desire efter tilhør	171
Kontekst vs. Kontekst-apparatus.....	173
Ikke-tilhør?.....	176
Kontekst i opløsning?.....	180
På vej.....	184
Opsamling.....	187
Referencer	190

Artikel 4: Amorphous and/or crystalline exclusion processes: Exploring and re-thinking bullying processes in a kindergarten setting..... 192

Abstract	192
The history of bullying	193
Social exclusion anxiety	194
A diffractive reading.....	196
Butler on performativity and Deleuze on morality and ethics.....	197
Amorphous and crystalline as thought-enhancing metaphors	201
The case of William.....	203
"It eats me up from inside"	205
Social exclusion anxiety in motion	208
Deleuze on affects.....	209
Conclusion	218
References	221

Kapitel 6 En åben afslutning	224
Afhandlingens centrale pointer	225
Veje ud og videre	230
Abstract	232
Resumé.....	239
Referencer	246
Bilag 1 Brev til Institutioner	264
Bilag 2 Brev til forældre.....	265
Bilag 3 Interviewguide – Børn.....	266
Bilag 4 Hierarki-Cirkler	267
Bilag 5 Interviewguide – Fagvoksne	268
Bilag 6 Godkendelse fra Datatilsynet	269

Kapitel 1

Indledning

“Her, er det vigtigt at vi ikke fejltolker børns adfærd. Børn i førskolealderen er ikke i stand til den irreversible tanke proces det kræver, når man skal spekulere i andres sind og forudse/planlægge handlinger herudfra¹” (Min understregning)

“Vi har også én i børnehaven, der mobber. Hun er bare et MØGBARN... Men det værste er, at det kommer fra hendes forældre. Jeg kan se, hvordan forældrene taler til hende og hvordan hendes mor bare ligner en af dem, der mobbede i skolen selv. Derfor virker det bare så håbløst, med den pige. De andre der driller, er 'blot' nogen, der prøver grænser af...”²

De to citater stammer fra debatter rejst på internettet i forbindelse med henholdsvis en dagbladsartikel om mobning i børnehaven, samt en debatgruppe hvor forældre diskuterer alt fra valg af flyverdragter til, hvorvidt det er normalt at deres børn får røde knopper efter en given vaccination.

Citaterne er eksempler på, at mobning synes at være et velkendt fænomen, de fleste mennesker har en mening om og/eller en holdning til. Når mobning italesættes fører det ofte til debatter om, hvorvidt der egentlig kan være tale om mobning, hvem der i så fald kan udpeges som de skyldige, og/eller hvem der har ansvaret for at gribe ind og gøre noget. Argumentationerne ledes ofte

¹ <http://www.information.dk/292333?page=2#kommentarer>

² <http://www.baby.dk/debat/15512pi1/moedre-2004-marts/mobning-i-boernehaven-.aspx>

gennem egne eller andres erfaringer med mobning og i langt de fleste tilfælde betragtes mobning som et negativt ladet hverdagsfænomen, der må stoppes.

Men hvad er mobning egentlig? Hvorfor og hvordan opstår det? Og kan fænomenet overhovedet sættes i forbindelse med en børnehavesammenhæng?

Denne afhandling handler om mobning og om, hvordan mobning ser ud til at blive konstitueret indenfor en børnehavesammenhæng. Men den handler også bredere om at bidrage med ny viden og indsigt i, hvordan mobning som fænomen kan forstås og begrebsættes – dog stadig med empirisk og analytisk afsæt i en børnehavesammenhæng.

I 2013 var 97,2 % (Danmarks statistik) af alle børn i Danmark mellem 3-6 år indskrevet i en børnehave. Tallet markerer, at det at gå i børnehave ikke synes at forekomme som et frit tilvalg, men derimod må betragtes som præget af samfundets krav om forældrenes deltagelse på arbejdsmarkedet, hvilket nødvendiggør et sådan valg. For som Alberte fortæller i mit interview med hende, som svar på, hvorfor hun egentlig går i børnehave: ”*fordi at far han bliver fyret hvis han ikke kommer*”.

Når Sofie således står i børnehavens vinkevindue, med tårerne trillende ned af kinderne, mens hun banker på ruden efter sin far, der med hurtige skridt bevæger sig ud mod parkeringspladsen, kan børnehaven opleves som en pligt. For som den beroligende fagvoksen³ siger mellem linjerne, når hun rettet mod Sofie konstaterer: ”*Men far skal jo på arbejde, Sofie.. Han kommer igen i eftermiddag*”, er Sofie nødt til at være der. Der er ingen vej udenom.

At børnehaven, ligesom skolen (Kofoed & Søndergaard (red), 2013), kan anskues som en professionel tilrettelagt sammenhæng, hvor børn i alderen 3-6 år er tvunget til at opholde sig, sætter nogle særlige krav og forventninger til

³ I afhandlingen favner betegnelsen fagvoksen alle professionelle voksne, der arbejder i børnehaven. Herunder både pædagoger, medhjælpere, vikarer etc., og der skelnes således ikke imellem disse.

børnehaven i forhold til børnenes trivsel, omsorg og læring. Børnene har, ifølge Dagtilbudsloven, krav på at trives, at høre til og til et miljø der stimulerer deres læring og udvikling (Dagtilbudsloven §7). Men hvad hvis disse krav ikke imødekommes? Hvad hvis et barn ikke trives? Og hvad hvis deres tilhør trues?

Personlig motivation

At præcisere min motivation for at skrive denne afhandling, leder mig tilbage til indledningens første to citater. I det første citat afvises ideen om, at mobbefænomenet kan kaldes ind i en børnehavesammenhæng med et argument om, at børn i denne aldersgruppe ikke er udviklingsparate til en sådan adfærd. I det andet citat synes der dog at være en klar forståelse af, at mobning kan finde sted i børnehaven, men også her forbindes fænomenet til individkausale årsagsforklaringer, der rettes mod forældrene og her i særlig grad til moderen.

Både i Danmark og i andre nordiske lande har det med jævne mellemrum været en del af den almene debat, hvorvidt mobning kan blive til i en børnehavesammenhæng.

Især Norge har været præget af større debatter herom, siden den norske regering i 2002 lavede et ”Manifest mod mobning”, der både henvendte sig til børnehaver og skoler, og som skulle hjælpe med at forebygge og forhindre mobning i disse sammenhænge.

I kølvandet på manifestet opstod der en række praksisfaglige og videnskabelige kritikker, og fælles for dem alle var, at de ikke mente, at der kunne være tale om, at mobning kunne finde sted i børnehaver (Svalastog, 1997; Pålerud, 2004; Alvestad, 2004; Hareide, 2004; Midtand, Monstad & Søbstad, 2004).

Argumentationerne bag kritikkerne forbandt sig til en diskussion af, at børn i børnehavealderen ikke kunne sættes i sammenhæng med intentionel systematisk negativ adfærd, sådan som den gængse mobbedefinition, der lå bag manifestet, lød.

Hvorvidt mobning kunne forbindes til en børnehavesammenhæng kom således i den forbindelse til at handle om, hvorvidt børnehavebørn udviklingsmæssigt var i stand til at udføre intentionelle negative handlinger (ligesom det første citat også var et eksempel på), og tungen på vægtskålen blev på den måde forbundet til individkausale årsagsforklaringer. Hvorvidt mobning kunne finde sted i børnehaven måtte ses i relation til børnenes udviklingsmæssige kompetenceprofiler (Økland Kristensen, 2014).

I relation hertil blev min motivation i særlig grad vakt, siden en del mobbeforskning de senere år, netop har peget på en forståelse af fænomenet mobning som et, der må vrides fri af sådanne monokausale forklaringsrammer, og at der i stedet må fokuseres langt bredere på, hvordan mange kræfter af både human og nonhuman art synes at kunne være medkonstituerende (Kofoed & Søndergaard (red), 2009, 2013).

I 2008 færdiggjorde jeg desuden mit kandidatspeciale indenfor pædagogisk psykologi på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – Aarhus Universitet, og her havde jeg undersøgt, hvorvidt og hvordan mobning så ud til at kunne finde sted i børnehaven med udgangspunkt i kvalitative metoder samt en poststrukturalistisk teoriramme. I specialet var ambitionen at blive klogere på, hvorvidt og hvordan mobning så ud til at kunne blive til, gennem en opmærksomhed på subjekter og deres samspil med hinanden, og det var her således i særlig grad subjekternes betydning for mobnings tilblivelse, der var i søgelyset.

Analyserne pegede på, at fænomenet mobning måtte anskues som et komplekst fænomen og det åbnede op for en opmærksomhed på, ligesom

hos Kofoed & Søndergaard (red), at der måtte fokuseres bredere end blot på subjekters indbyrdes relationer, såfremt ønsket var at blive klogere på mobnings tilblivelse.

Efter specialet valgte jeg at blive selvstændig antimobbekonsulent og i gennem mit arbejde med i særlig grad at invitere praktikerne ind i en ny måde at tænke mobning på, oplevede jeg, hvordan forståelser af mobning som et komplekst fænomen syntes at være med til at producere en forvirring og usikkerhed hos de fagvoksne, der hver dag på forskellige måder var forbundet til børnene, og som ønskede at kunne genkende mobning og handle på det. En forvirring og usikkerhed, der kom til udtryk i, at praktikerne efterspurgte definitioner på mobning, der kunne hjælpe dem med at afgrænse mobning fra andre typer af eksklusionsprocesser, og som siden der ikke syntes at forekomme definitioner med udgangspunkt i en sådan kompleksitetssensitiv forståelse, trak dem i retning af at forbinde sig til de mere individkausale definitioner.

Dette bidrog til divergerende mobbeforståelser, der så ud til at få betydning for de interventionstiltag, der blev udviklet og anvendt i praksis. Tiltag der ofte rettede sig mod enkeltsubjekter og som endvidere i nogle tilfælde forbandt sig til irettesættelses- og/eller sanktionsstrategier (se også Rabøl Hansen, 2011).

Dette vækkede på ny min sult efter at blive klogere på fænomenet mobning i forbindelse med børnehaven som sammenhæng, og jeg gik med ubesvarede spørgsmål, der eksempelvis kredsede om, hvorvidt og hvordan også non humane entiteter kunne se ud til at få betydning for konstitueringen af mobning, samt hvorvidt og hvordan fænomenet i så fald måtte kalde på en ny form for definition, der kunne indtænke ideen om de mange kræfter.

Da jeg fik mulighed for at skrive denne PhD, slog jeg derfor til.

Afhandlingens overordnede ambitioner

Ambitionen om at forstyrre forståelsen af fænomenet mobning, som muligt at forklare gennem monokausale redegørelsesparadigmer, ligger således som en rød tråd gennem hele afhandlingen. Den imødekommes gennem en opmærksomhed på, hvordan mobning ser ud til at kunne konstitueres i en børnehavesammenhæng, såfremt der tages afsæt i mobning som et komplekst fænomen, der konstitueres gennem mange sammenvævede kræfter af både human og nonhuman art (se også Kofoed & Søndergaard (red) 2009, 2013).

Gennem observationer blandt og interviews med 32 børn i alderen 4-6 år og tre fagvoksne i en dansk børnehave, er det hensigten gennem teoretisk informerede analyser at præsentere kompleksitetssensitive forståelser af, hvordan mobning som fænomen kan forstås, samt hvordan det synes at kunne blive til i en børnehavesammenhæng.

Ambitionen er dermed både at tilbyde empirinære analyser, der synes særlige for netop en børnehavesammenhæng, men også at tilbyde kundskab, teori- og begrebsudvikling, der kan række ud over en børnehavesammenhæng.

Formålet er på den måde at skabe viden tæt på praksis, hvor en børnehavesammenhæng kan tilbyde os en ny praksis at forstå fænomenet mobning igennem, og på samme tid gennem dette nedslagspunkt at nuancere forståelser af fænomenet mobning samt hvordan fænomenet synes at kunne blive til.

Formålet er således ikke at producere interventionsværktøjer til at reducere eller forebygge mobning, men derimod at producere indsigter i, hvordan mobning som fænomen synes at kunne væve sig ind i en børnehavesammenhæng men også mere overordnet, hvordan fænomenet mobning kan defineres gennem en tilgang, hvor ideen om mobning som blivende til gennem en række sammenvævede kræfter af både human og nonhuman art fastholdes.

For at imødekomme en sådan ambition har jeg valgt at tage mit (meta)teoretiske afsæt i fysikeren og feministen Karen Barads teoriunivers

kaldet agential realisme, som jeg vil præsentere senere i afhandlingen. Med dette afsæt muliggøres analyser af, hvordan ”noget” bliver til i verden på måder, der åbner op for både at indtænke humane og non-humane kræfter uden forud for selve analyserne at lade noget fremtræde som mere væsentligt end andet.

Ifølge Barad handler videnskab om at etablere specifikke skæringer og at afgrænse både metoder, teori, forskerposition overfor det fænomen, der ønskes undersøgt. (Barad, 1993; Barad, 2003). De epistemologiske skæringer sættes på den måde ikke universelt mellem det undersøgte fænomen og forskersubjektet, men sættes af forskeren i den måde forskningsapparatet konstrueres og afgrænses, hvilket jeg vil uddybe nærmere i kapitlet: Metodologi, metoder og etik.

Denne afhandlings analyser og pointer skal således ikke betragtes som almengyldige og generaliserbare, men derimod som bidrag til at sætte forskning om mobning i en børnehavesammenhæng på landkortet og som kundskabs-tilbud, der kan tilbyde indsigter i, hvordan mobning ser ud til at kunne blive til i en børnehavesammenhæng, samt hvordan fænomenet mobning bredere synes at kunne gøre sig forståeligt med udgangspunkt i en sådan sammenhæng.

Afhandlingens problemstilling og forsknings-spørgsmål

Med udgangspunkt i min personlige motivation og mine ambitioner med afhandlingen lyder afhandlingens overordnede problemstilling således:

Hvordan konstitueres fænomenet mobning i en dansk børnehavesammenhæng?

Siden denne afhandling er artikelbaseret, har jeg valgt at hver af afhandlingens fire analytiske artikler fokuserer på særlige temaer, der forbinder sig til afhandlingens overordnede problemformulering, og problemformuleringen besvares på den måde gennem en række relaterede forsknings- og analyse-spørgsmål .

I den første artikel imødekommes problemformuleringen i en analyse og diskussion af, hvordan det metodisk var muligt at genere data, der kunne hjælpe med at blive klogere på, hvordan mobning så ud til at kunne blive til i en børnehavesammenhæng.

I artiklen rejses spørgsmålene:

- Hvordan kan interviewsituationer gen-tænkes hvis de tænkes gennem en agential realistisk analyseramme?
- Hvilken betydning kan materialiteter (eksempelvis en hånddukke) se ud til at få for genereringen af data i en interview situation?
- Hvad sker der for forståelsen af data, hvis vi forsøger at tænke interviewsituationen som en række intra-agerende materielt-diskursive praksisser?
- Hvilke agenser synes at emergere ud af sådanne intra-aktioner, og hvilken betydning kan det få for dataproduktionen?

Afhandlingens anden artikel forbinder sig til problemformuleringen ved at problematisere en individorienteret tilgang til forståelsen af mobning og give et mere nuanceret indblik i, hvordan både humane og non-humane kræfter synes at kunne få betydning for mobnings tilblivelse i en dansk børnehavesammenhæng. Omdrejningspunktet bliver således mere konkret at udfordre

forståelser af mobning, der forbinder mobnings tilblivelse til subjektets indre dispositioner og kompetencer og i stedet at tilbyde indsigter i, hvordan mobning snarere ser ud til at måtte anskues som et komplekst, socialt og kulturelt fænomen.

De forsknings- og analysespørgsmål, der rejses i artiklen er:

- Hvordan kan vi forstå fænomenet mobning, hvis vi ikke anskuer mobning som isoleret til at handle om enkelte børns indbyrdes relationer og/eller indre dispositioner, men i stedet tænker det som et materielt-diskursivt fænomen?
- Og hvilke materielt-diskursive kræfter kan i så fald synes at have betydning for fænomenets tilblivelse og dermed også for, hvordan mobning kan komme til udtryk i en dansk børnehavesammenhæng?

I den tredje artikel stilles der spørgsmålstegn ved, hvordan subjektets behov for tilhør kan forstås, hvis konteksten (her børnehaven og dens stuer) anskues som en altid allerede åben praksis og ikke som et afgrænset rum. Endvidere undersøges det, hvordan en sådan forståelse eventuelt kan få betydning for, hvorvidt og hvordan social eksklusionsangst ser ud til at lade sig aktualisere og altså i sidste ende for, hvorvidt og hvordan mobning ser ud til at kunne eller ikke kunne blive til.

I artiklen rejses spørgsmålene:

- Hvordan kan vi med hjælp fra Deleuze og Guattaris begreb om desire forsøge at forstå børnenes rettetheder og forbindelser til hinanden?
- Hvilken betydning ser konteksten ud til at have for børnenes behov for tilhør og deres rettetheder, såfremt konteksten iagttages som et apparatus og som en open-ended praksis?

- Hvilken betydning ser apparatusers specifikke intra-aktioner med hinanden, med børnenes rettetheder etc., ud til at kunne få for forståelsen af, hvorvidt og hvordan social eksklusionsangst lader sig aktualisere?
- Og hvordan kan det få betydning for, hvorvidt og hvordan mobning ser ud til at kunne blive til eller ikke kunne blive til?

I afhandlingens sidste artikel rejses en teoretisk analyse og diskussion af, hvorvidt og hvordan mobning som fænomen ser ud til at kunne teoretiseres og defineres, såfremt der tages afsæt i mobning som et socialt og kulturelt fænomen, der ikke kan afgrænses til at omhandle subjekters indbyrdes relationer og indre dispositioner.

Artiklen trækker på konkrete empiriske eksempler fra en børnehavesammenhæng som sine analytiske udgangspunkter, men artiklens ambition rækker ud over en børnehavesammenhæng og diskussionen løftes således til en mere generel diskussion af, hvordan fænomenet mobning ser ud til at kunne begrebsættes og afgrænses fra andre typer af eksklusionsprocesser.

De forsknings- og analysespørgsmål, der stilles i artiklen er:

- Hvordan kan vi gennem empirisk analyse og diffraktive læsninger af teoretiske begreber hentet fra Barad (Materielt-diskursive og intra-aktion), Deleuze (Moral, etik og affekter), Butler (Performativitet) samt Søndergaard (Social eksklusionsangst) arbejde os tættere på en definition og/eller afgrænsning af fænomenet mobning?
- Hvordan kan tænkemetaforer som amorfe og krystalliserende eksklusionsprocesser hjælpe med at anskue og forskelssætte varierende typer af eksklusionsprocesser?

Læsevejledning

Denne afhandling er struktureret i seks kapitler.

Kapitel et er netop overstået og introducerer afhandlingen og dens kundskabsambitioner, ligesom den også præsenterede afhandlingens samlede problemstilling og de forsknings- og analysespørgsmål, der rejses i afhandlingens fire analytiske artikler i relation til at besvare afhandlingens overordnede problemstilling.

I kapitel to gennemgås hvad der allerede synes at foreligge om mobning forbundet til en børnehave i en forskningssammenhæng, og desuden diskuteres det i et mere historisk perspektiv, hvordan fænomenet mobning har set ud til at være blevet forstået gennem de seneste 40 år med udgangspunkt i forskning om mobning i skolesammenhænge.

Grunden hertil er, at mobning relateret til børnehaven synes at være et relativt overset felt og at der kun ser ud til at foreligge ganske få studier om mobning med afsæt i en sådan institutionel sammenhæng.

Kapitel tre præsenterer og diskuterer afhandlingens (meta)teoretiske afsæt. I kapitlet redegøres der for agential realisme som afhandlingens gennemgående teoribølge, ligesom der også mere konkret redegøres for de begreber, der synes at konstruere dette teoriunivers.

Desuden diskuteres det, hvordan jeg i artiklernes analyser har fundet det muligt at læse begreber fra agential realisme sammen med andre teoretiske begreber og bølger.

I kapitel fire redegøres der for afhandlingens metodologiske og metodiske afsæt og udfordringer. Der argumenteres for, hvorfor jeg fandt det relevant at trække på kvalitative metoder så som interviews og observationer i forbindelse med genereringen af afhandlingens empiri, og i relation hertil diskuteres

det også, hvorfor jeg fandt det nyttigt at medbringe en hånddukke i feltarbejdsperioden.

Desuden diskuterer kapitlet, hvordan afhandlingen forbinder sig til forskning med børn, hvilken position jeg som forsker oplevede at have og få, samt hvilke etiske overvejelser og (ud)fordringer jeg mødte og måtte tage stilling til undervejs. Og sidst, men ikke mindst, gøres der rede for afhandlingens analysestrategi.

Kapitel fem introducerer og præsenterer afhandlingens fire analytiske artikler, der på hver deres måder forbinder sig til afhandlingens overordnede problemstilling.

Og i **kapitel seks** samles afhandlingens hovedpointer samt kundskabstilbud og det diskuteres bredere, hvordan disse kan bidrage til forskningsfeltet og til praksis.

Kapitel 2

Mobning i en børnehavesammenhæng – Afhandlingens placering i et forskningsfelt

Når fænomenet mobning kobles til felten børnehave, synes der kun at være ganske få studier at finde (se eksempelvis Perren, 2000; Nordenhage et. al, 2005; Pettersen, 1997; , Alsaker & Valkanover,2004; Crick, Casas, & Ku, 1999; Kochenderfer & Ladd, 1996; Monks, Ortega Ruiz, & Torrado Val,2002;, Midtsand, Monstad & Søbstad, 2004; Stender Petersen, 2008, Stender Petersen, 2010), og disse synes primært at være af kvantitativ art⁴.

Desuden tager undersøgelseperspektiver på mobning hovedsageligt afsæt i definitioner og forståelser formet gennem forskning i skolesammenhænge, og især Dan Olweus arbejde (som jeg uddyber nærmere om lidt) ser ud til at præge feltet.

Kigges der på tværs af de kvantitative studier peges der på, at mobning kan finde sted i en børnehavesammenhæng.

Eksempelvis fremkommer det af Perrens (2000) studie udført i Schweiz, at 37% af de repræsenterede børnehavebørn var involveret i mobning enten

⁴ Der er dog lavet en række studier der undersøger børn i børnehvealderens relationer, og fællesskaber samt betydningen heraf (se eksempelvis Kousholt, 2006; Larsen, 2004; Ploug, 2007, Ytterhus, 2003; Stanek, 2011), men her har jeg valgt at koncentrere mig om undersøgelser der omhandler mobning.

som mobbere, ofre eller begge dele. Mere konkret lød tallene, at 11% måtte betragtes som mobbere, 6% som ofre og 10% som værende både og.

I en lignende undersøgelse fra Norge blev der peget på, at 10-20% af de involverede børnehavebørn oplevede mobning en eller flere gange hver uge (Pettersen, 1997), mens Midstand, Monstad og Søbstad i 2004 i deres studie fandt, at 6-8% af de adspurgte børnehavebørn gav udtryk for, at de ofte eller meget ofte følte sig plaget af andre børn på måder, der kunne genkendes som mobning.

I 1984 og igen i 1996 foretog Nordhagen et. al. (2005) en nordisk undersøgelse om mobbehypighed og her blev også danske børn, i alderen 2-6 år, inddraget. Undersøgelsen blev gennemført på tværs af de fem nordiske lande, herunder Norge, Danmark, Sverige, Finland og Island, og på tværs af disse fremkom det, at 16,5% af de 2-6 åriges forældre oplevede, at deres barn var udsat for mobning.

I relation til en række af ovenstående studier slog Alsaker og Valkanover i 2004 således fast, at antallet af børn, der mobbes i børnehaven, måtte anskues at være sammenlignelig med de tal, der fremkom i skoleundersøgelser, og hermed forsøgte de at skabe et større fokus på mobning i børnehavesammenhænge.

Men på trods af Alsaker og Valkanovers opråb, og på trods af, at der på tværs af ovenstående undersøgelser synes at være enighed om, at mobning så ud til at forekomme i børnehavesammenhænge, og også i disse sammenhænge måtte karakteriseres som seriøse udfordringer, der kunne påvirke de involverede børns hverdagsliv, har forskning i mobning blandt børnehavebørn ikke været vist megen interesse. Og mere kvalitative studier af, hvordan mobning i børnehaven ser ud til at blive til, samt hvordan den kan påvirke og have indflydelse på de involverede børns tilblivelsesmuligheder, ser ud til at være decideret fraværende.

Indenfor skoleområdet har forskning i mobning dog været vist stor interesse i de seneste 40 år, og som tidligere nævnt har de få studier, der findes om mobning i børnehaven, ofte deres mobbeteoretiske afsæt heri.

På den baggrund har jeg valgt i de efterfølgende afsnit at præsentere hvilke perspektiver på mobning, der har set ud til at præge skolefeltet, men også børnehavefeltet indenfor de seneste 40 år.

Da det internationale forskningsfelt om mobning i skoleregi spreder sig ud over flere hundrede tusinde forskningsartikler, er det ikke min ambition at give et udtømmende overblik over, hvad der foreligger af forskning. I stedet vil jeg forsøge at give et indblik i særligt to gennemgående paradigmer, jeg synes træder frem på tværs af de mange artikler, og som ser ud til at have præget de forståelser af mobning, der ser ud til at fremkomme i børnehavesammenhænge. Desuden vil jeg præsentere et dansk forskningsbidrag, der kan ansues som et tredje og forholdsvist nyt paradigme og som samtidig bliver afsættet for denne afhandlings forståelser af mobning.

Veje ind i mobbefeltet

Indenfor skolefeltet er der lavet en lang række studier af hyppigheden af mobning, samt hvordan mobning synes at blive til og kan indvirke på skolebørns hverdagsliv (se eksempelvis Boulton & Smith, 1994; Olweus, 1978; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Veenstra et al., 2005, Søndergaard & Kofoed (red) 2009, 2012).

Forskning i fænomenet mobning begyndte dog i særlig grad at tage form i Sverige og Norge i 1970'erne (Heinemann, 1972; Olweus, 1978).

Peter-Paul Heinemann, der var læge, og Dan Olweus, der er psykolog, var forgangsmænd for denne forskning og de anvendte ordet mobning til at be-

skrive aggressive handlinger blandt skolebørn samt grupperes udelukkelse og trakasserier rettet mod enkelt andre børn.

Heinemann anvendte ordet mobning til at begrebssette, hvordan en gruppe, grundet ydre pres, kunne kanalisere deres irritation og vrede mod et enkelt "ikke-medlem", og på den måde opnå et fællesskab (Heinemann, 1972).

I Heinemanns forståelse af fænomenet var der således tale om en gruppes aggressive adfærd mod enkelte andre, og i tråd med Heinemann pointerede en tredje forsker, Pikas (1977), at dem der mobber måtte forstås som indgående i interaktion med hinanden, og at mobning derfor måtte ansues som et gruppefænomen.

På trods af forståelsen af mobning som noget, der var forbundet til grupper forskød Olweus (1973) dog forståelsen af fænomenet fra at handle om grupper til at handle om enkeltindivider med en begrundelse om, at et ensidigt fokus på gruppen ville sløre de enkelte individers roller (Schott, 2009).

Forskydningen kom til at betyde, at forskningen fremadrettet i særlig grad bar præg af individkausale forklaringer på, hvorfor og hvem der mobbes (Olweus, 1973, 1992; Leymann, 1986).

Olweus skrev eksempelvis, at ofrene ofte kunne karakteriseres ved at være mere "*forsigtige, følsomme og stilfærdige*" (Olweus, 1992:33), mens mobberne var mere "*aggressive, impulsive*" samt havende en "*mere positiv indstilling overfor vold og voldsanvendelse*", "*et stærkt behov for at dominere andre*" samt en "*positiv opfattelse af sig selv*". (ibid: 25).

Denne forståelse kom til at præge forskningen i Norden gennem 80'erne og 90'erne (Rabøl Hansen, 2005, 2011), og en af de første definitioner, der tog afsæt i denne forståelse var Tattum og Tattums (1992). De skrev at mobning måtte forstås som: "*The desire to hurt or put someone under pressure*" (1992:8), og de lagde således vægt på mobning som en intentionel handling.

Parallelt med denne definition udviklede Olweus selv i samme år sit bud på en definition. Han skrev: *"En person bliver mobbet eller chikaneret, når han eller hun gentagne gange over en vis tid bliver udsat for negative handlinger fra én eller flere andre personer"* (Olweus 1992:15).

Olweus definition blev siden bredt anerkendt internationalt og som tidligere nævnt forbandt flere af de kvantitative studier af mobning indenfor børnehveområdet sig til disse perspektiver.

Med sin definition pegede Olweus på, at mobning kunne udføres både af enkeltpersoner og/eller en gruppe. Desuden fastslog han, at negative handlinger, med hvilke han mente når de udsatte intentionelt blev påført skade eller ubehag gennem eksempelvis sproglige handlinger, så som skældsord, såvel som fysisk, gennem skub, slag og vold eller gennem ignoreringer og social udelukkelse (Olweus, 1992), måtte gentages over tid. Og tidsaspektet syntes at forekomme væsentlig i Olweus definition ligesom han også fremhævede, at der mellem de involverede parter måtte være et ulige magtforhold.

Mobning som et socialt fænomen

Fra midten af 90'erne udfordredes de individorienterede årsagsforklaringer på mobning (se eksempelvis Björk, 1995; Hägglund, 1996; Salmivalli et. al., 2004; Rigby & Slee, 1999), og mobbeforskningen gik i retning af at beskrive mobning som et socialt fænomen.

For at fremhæve et par stykker pegede Björk (1995, 1999) eksempelvis på, at mobning måtte anskues som et socialt fænomen, hvor opmærksomheden måtte rettes væk fra kun at fokusere på individpsykologiske personlighedstræk hos mobber og offer. I stedet måtte opmærksomheden rettes mod alle indblandede parter, og mobning måtte forstås som et magtspil mellem menne-

sker, der handlede om at indtage magt og opretholde den, samt at få bekræftet sin tilhørighed. Ifølge Björk måtte mobning således anskues som en social proces, der producerede tilhørighed og vi-følelser mellem dem som mobbede (Björk, 1995).

Hägglund var enig med Björk i, at mobning måtte anskues som et magtspil, men rettede endvidere opmærksomheden på, at både skolen og samfundet måtte anses som en del af dette spil. Skolen kunne ifølge Hägglund, betragtes som et rum, der var kendetegnet ved, at eleverne var underlagt lærernes magt og Hägglund påpegede, at sådanne ydre omstændigheder kunne have betydning for, hvorvidt og hvordan mobning kunne opstå (Hägglund, 1996).

På trods af deres noget anderledes tilgang til mobning, var Björk og Hägglund dog enige med Olweus i, at der måtte være et ulige magtforhold mellem parterne, samt at der måtte være en form for systematik i handlingerne sådan, at enkelttilfælde eller tilfældige hændelser ikke kunne karakteriseres som mobning.

Danmark på banen

Opmærksomheden på fænomenet mobning blev først rigtig vakt i Danmark efter 1998 og 1999 da Skolebørnsundersøgelsen (Due et. al 1999) viste, at 25% af de adspurgte børn følte sig mobbet .

Herefter rettede flere børnerettighedsorganisationer samt fagfolk deres blik mod fænomenet, og i 2005 udgav juristen Helle Rabøl Hansen en af de første danske bøger om mobning.

Rabøl Hansen ønskede, ligesom Björk og Hägglund, at anskue mobning som et socialt fænomen og hun kritiserede i den forbindelse Olweus definition for at være for snæver og individorienteret, og desuden påpegede hun, at

Olweus definition satte gruppedynamikkerne i baggrunden. (Rabøl Hansen, 2005).

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

Rabøl Hansen fremhævede, at mobning måtte forstås som et gruppefænomen og hun stillede sig på den måde kritisk overfor antagelsen om, at mobning kunne foretages af en enkeltperson mod en anden enkeltperson, sådan som Olweus definition foreskrev.

Ifølge Rabøl Hansen måtte mobning handle om udelukkelse fra et givent fællesskab og altså et fællesskab, der måtte indeholde mere end én person, og hun fremhævede ligeledes som en væsentlig pointe, at mobningen måtte foregå et sted personen ikke havde mulighed for at trække sig fra (eksempelvis en skoleklasse, arbejdsplads, børnehave etc.) (ibid).

I Rabøl Hansens forsøg på at forstå fænomenet mobning lagde hun sig op af Björk og Häggglunds fokus på, at mobning måtte betragtes som et forhold mellem flere parter og hun tilføjede derfor tilskuere/bystanders, mobfre samt forsvarere/riddere til kategorierne mobber og offer på mobbearenaen (se også Salmivalli et. al., 1996 for lignende opmærksomheder).

Med kategorien tilskuere/bystanders fremhævede Rabøl Hansen, at dem der så på, måtte ansues som værende med til at legitimere mobningen, mens forsvarere/riddere kunne iagttages som de børn, der kunne formå at forsvare dem der blev mobbet. Desuden forsøgte hun med kategorien mobfre at tilbyde en kategori, der kunne rumme de børn, der både så ud til at blive mobbet, men som også selv mobbede.

Ulig Olweus tilskrev Rabøl Hansen ikke kategorierne med individkausale karaktertræk, men valgte i stedet at anse Olweus karakteristikkere som risikofaktorer fremfor som årsagsforklaringer (Rabøl Hansen, 2005).

Dog lagde Rabøl Hansen sig, ligesom Björk og Hägglund, op af Olweus argumentation om, at mobning måtte foregå over tid samt at magtforholdet mellem den mobbede og dem der mobber måtte være uligt.

Et dansk forskningsbidrag

I 2007 startede et større forskningsprojekt ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, hvis formål var at undersøge fænomenet mobnings tilblivelse i folkeskolen (Se eksempelvis Kofoed & Søndergaard (red), 2009, 2013).

Exbus, - Exploring Bullying in Schools, som projektet hed, tog teoretiseringen af fænomenet mobning i nye retninger og med en mere kompleksitets-sensitiv tilgang lagde de afstand til de mere individualistiske perspektiver og forklaringsrammer på fænomenet.

Exbus holdt fast i ideen om mobning som et socialt fænomen og undersøgte mobnings tilblivelse med inspiration fra poststrukturalisme, kritisk psykologi, agential realisme, ny materialisme etc., og deres empiri bestod både af kvalitativt materiale, så som interviews, observationer, af dokumentmateriale, sms- beskeder, tegninger, stile etc., samt af kvantitative data indsamlet gennem surveys.

Exbus-forskernes fælles udgangspunkt var en opmærksomhed på, hvordan mange sammenvævede kræfter kunne bidrage til fænomenets tilblivelse, og af kræfter blev eksempelvis fremhævet sociale medier og digitale redskaber (Kofoed, 2009, 2013), forældre (Hein, 2012), lærere (Rabøl Hansen, 2011), børns indbyrdes relationer samt virtuelle praksisser (Søndergaard, 2009, 2013) etc.

Ambitionen i Exbus arbejde var at bidrage til, både gennem en ny tilgang til at forstå mobning samt gennem teori- og begrebsudvikling, at producere viden om, hvilke kræfter der så ud til at kunne få betydning for mobnings til-

blivelse, men også hvordan kræfterne synes at kunne filtre sig sammen på forskellige måder med forskellig betydning.

Indenfor Exbus måder at forstå mobning på blev det fremhævet, at en universel definition på mobning ikke kunne antages at være ønskværdig og/eller mulig at opstille grundet fænomenets komplekse karakter (Schott, 2009), samt at en reel definition ville kunne risikere at sløre blikket ”for al den udstødelse, foragtproduktion og relationelle destruktivitet der ikke umiddelbart er omfattet af definitionen” (Søndergaard, 2009:39).

I et forsøg på alligevel at fremkomme med et par guidelines til, hvordan mobning kunne defineres skrev Søndergaard: ”*Bullying happens when the marginalization breaks, when the exclusion becomes extreme and it turns into the experiences of, or the effort to engage in actual abjection – physical, mental, social, symbolic*” (Søndergaard, 2012:2).

Også Schott, som var en del af Exbus forskningsgruppe, forsøgte sig med en definition som hun dog tydeliggjorde mere burde ses som et provokerende tankeeksperiment frem for universelt gældende. Schott skrev:

”*Mobning finder sted i formelle institutioner som f.eks. en skole, hvor individer ikke uden videre kan træde ud af gruppen. Den kontinuerlige opbygning i uformelle grupper i kraft af inklusions- og eksklusionsmekanismer skaber mobningens sociale kontekst. Positionelle ændringer truer gruppens orden og afføder frygt og angst, eftersom alle medlemmer af gruppen kan risikere at blive ekskluderet. Mobning forekommer når grupper reagerer på denne angst ved at projicere truslen mod gruppens indre orden over på bestemte individer, og disse individer systematisk ekskluderes som ”andet”.*

Selv om disse processer tilsyneladende gavner gruppen som helhed, berøves de individer, der mobbes, den sociale anerkendelse, de behøver for at kunne opretholde deres menneskelige værdighed. Således kan det at blive mobbet opleves som psykisk tortur” (Schott, 2009: 249).

I Exbus forsøgsvis definitioner og guidelines blev det fremhævet, ligesom hos Rabøl Hansen, at mobningen måtte foregå et sted hvor subjektet ikke umiddelbart kunne trække sig fra, at mobningen måtte foregå systematisk, at der synes at måtte forekomme et ulige form for magtforhold mellem de involverede og at mobbeprocesser måtte tænkes som noget mere end blot typiske eksklusionsprocesser. Mobning måtte tænkes som en ekstrem, forstærket og fordrejet udgave af eksklusions- og marginaliseringsprocesser (Søndergaard, 2009).

Til forskel fra Olweus definition fokuseredes der således i Exbus definition på gruppeprocesser frem for individkausale karaktertræk, ligesom der, i forhold til forståelser af mobning som et socialt fænomen, blev fokuseret på processer i selve klasseværelset og som processer i typiske frem for i dysfunktionelle grupper (Schott, 2009).

Afhandlingens mobbeteoretiske afsæt

Indenfor mobbeforskning forbundet til skolesammenhænge synes der således at kunne fremhæves tre paradigmer, der anskuer mobning på hver deres måde og som synes at have præget enten forskningsfeltet eller børnehavefeltet. Det første paradigme, som primært tog afsæt i kvantitative undersøgelser og i en forståelse af mobning som individuel aggression rettet mod et andet individ, som bevidst skadevoldende og altså som betydningsat gennem individkausale årsagsforklaringer.

Det andet paradigme, som tog udgangspunkt i en opmærksomhed på, at mobning måtte anskues som et socialt fænomen, hvor interaktionen mellem mennesker, magt samt skolen og samfundets betydning måtte inddrages i en sådan forståelse.

Og et tredje, der tilføjede en opmærksomhed på mobning som et langt

mere komplekst fænomen, der ikke kunne anskues som tilskrevet individorienterede årsagsforklaringer eller som et forhold udelukkende skabt af humane aktører, men derimod som blivende til gennem utallige sammenvævede kræfter af både human og nonhuman art.

På trods af de tre paradigmers forskellige perspektiver på mobning syntes der dog også at være et par enigheder på spil selv om disse fremkom gennem forskellige argumentationer og fremstillinger.

På tværs af de forskellige tilbud så der ud til at være enighed om, at mobning måtte forbindes til et tidsaspekt og til en form for systematik og gentagelse i mobningen (Olweus, 1992; Rigby, 1996; Björk, 1995; Hägglund, 1996; Rabøl Hansen, 2005; Schott, 2009), ligesom der også så ud til at forekomme en enighed om, at der måtte forekomme en form for ulighed i magtforholdet mellem de involverede parter (Olweus, 1992; Rigby, 1996; Björk, 1995; Hägglund, 1996; Rabøl Hansen, 2005; Schott, 2009).

Siden jeg i denne afhandling er optaget af, hvordan mobning synes at blive til i en børnehavesammenhæng og altså af hvordan-spørgsmål frem for hvormange-spørgsmål, har jeg valgt at tage afhandlingens mobbefaglige afsæt i Exbus' forskning. Med inspiration fra Exbus arbejde er det min ambition at sætte fokus på mobning i en børnehavesammenhæng gennem en kvalitativ tilgang, der samtidig åbner op for en nuanceret opmærksomhed på både humane- og nonhumane kræfters betydning for mobnings tilblivelse.

Ulig Exbus har jeg dog fundet det relevant at forsøge at nærme mig en form for definition af fænomenet mobning, selv om flere forskere peger på vanskeligheder herved (Bansel et. al 2009; Meyer, 2007; Shariff, 2008; Søndergaard, 2009).

Når jeg har fundet det betydningsfuldt at definere mobning hænger det sammen med to ting. Den første er, at siden jeg i denne afhandling har valgt at beskæftige mig med fænomenet mobning, finder jeg det væsentligt at af-

grænse, hvorvidt og hvordan jeg forstår fænomenet.

Dette kunne i og for sig godt gøres uden en reel definition, men som Rabøl Hansen påpeger i sin afhandling, synes fænomenet mobning at være mættet af hverdagsdiskurser (Rabøl Hansen, 2011) og dette leder mig videre til næste begrundelse.

For siden fænomenet netop synes at være mættet af hverdagsdiskurser er jeg bekymret for, at en forståelse af mobning som blivende til gennem mange sammenvævede kræfter og som et ganske komplekst fænomen, kan være med til at destabilisere forståelsen af mobning på måder, der kan få fænomenet til at miste sin særlige karakter og ikke mindst sin karakter af alvor. At mobning kan risikere at flyde sammen med andre fænomener, der kan være med til at devaluere dets betydning på måder, der gør det vanskeligt at afgrænse, hvad der ser ud til at kunne betragtes som mobning og hvad der angiveligt kan ansues som andre typer af eksklusionsprocesser.

Tilbage til de norske debatter og afvisninger af, hvorvidt mobning kan finde sted i børnehavesammenhænge, peger Knutsen (2005) endvidere på, at der nok altid vil være forskellige forståelser af, hvordan mobning som fænomen kan og bør forstås, men at et konstruktivt arbejde mod mobning må betragtes som havende bedre vilkår såfremt der arbejdes ud fra et fælles udgangspunkt og en fælles definition af fænomenet.

På den baggrund har jeg fundet det relevant at forsøge at nærme mig en definition på mobning, der kan indtænke ideen om de mange kræfter og som samtidig kan lægge afstand til de mere individorienterede definitioner.

I artiklen: *Amorphous and/or Crystalline exclusion processes: Exploring and re-thinking bullying processes in kindergarten* forsøger jeg, gennem teoretisk informerede analyser af empiriske eksempler fra en børnehavesammenhæng, at nærme mig en teoretisk funderet definition.

At jeg ønsker at definitionen skal være teoretisk funderet hænger sammen

med, at flere af de definitioner jeg har præsenteret i dette kapitel tidligere er blevet kritiseret for at være for simplistiske og invitere til specifikke politikker og programmer (Sharif, 2008), eller for at være for deskriptive og herigennem lægge op til at sortere situationer i henholdsvis mobning/ikke-mobning (Rabøl Hansen, 2011; Hein, 2012).

Desuden er det for at tydeliggøre og fremhæve, at de teorier som er med til at betydningsætte hvordan fænomenet kan og bør forstås også har afgørende betydning for, hvordan fænomenet kan defineres.

Ambitionen er derfor i forlængelse heraf at forsøge at nærme mig en definition, der er teoretisk funderet og som kan rumme de komplekse processer og sammenvævning af kræfter som mobning i denne afhandling ansues som blivende til igennem.

På trods af, at Søndergaard således skriver, at ulempen ved definitioner er, at de kan sløre blikket for ”*al den udstødelse, foragtproduktion og relationel destruktivitet der ikke synes at være omfattet af en sådan definition*” (Søndergaard, 2009:39), er det min ambition, at definitionen kan forsøge at hjælpe med at skelne mobprocesser fra andre typer af eksklusionsprocesser, og på den måde rette en opmærksomhed mod, at ikke al udstødelse, foragtproduktion og relationel destruktivitet (på trods af at disse sagtens kan være betydningsfulde) kan ansues som mobning.

Definitionen skal således ikke betragtes som endelig og universel, men som et analytisk genereret forståelsestilbud, der har en ambition om at fastholde en forståelse af, at mobning ikke blot handler om eksklusion men om eksklusion på nogle særlige måder, sådan som også Søndergaard peger på (Søndergaard, 2012).

Kapitel 3

(Meta)teoretisk afsæt og analytiske begreber

Som jeg gennemgik i forrige kapitel tager en del forskning i mobning udgangspunkt i en individorienteret tilgang til fænomenet.

Selvom Exbus-projektet på DPU - Aarhus Universitet (se eksempelvis Kofoed & Søndergaard (red), 2009, 2013) således har trukket mobbeforskningen i nye retninger og tilbudt at se mobning som et socialt, relationelt og kulturelt fænomen frem for et individkausalt anliggende, er det stadig sparsomt med forskning, der tager udgangspunkt i en sådan forståelse af mobnings tilblivelse. Og desuden er den mobbeforskning, der direkte forbinder sig til børnehaverområdet stadig præget af individkausale forklaringsmodeller og/eller kvantitative undersøgelser (se forrige kapitel for en gennemgang af dette).

I denne afhandling har jeg derfor valgt at tage udgangspunkt i ideen om, at mobning må anskues som et komplekst fænomen, der konstitueres gennem mange sammenvævede humane og non-humane kræfter, i tråd med Exbus teoretiske forståelsestilbud (Søndergaard, 2009).

For at imødekomme dette udgangspunkt tager afhandlingens (meta)teoretiske afsæt tages i fysikeren og Karen Barads udvikling af agential realisme (Barad, 2007).

Agential fordi udgangspunktet er, at intet kan skilles ad og anskues som absolut afgrænset fra andet, men derimod altid må tænkes som i intra-aktion.

Selv den mindste enhed er en relation og alt gør potentielt noget, er performativt og har agens. Og realisme fordi relationerne og intra-aktionerne har reelle effekter – effekter som ligeledes indgår i intra-aktion og skaber reelle betydninger (Højgaard & Søndergaard, 2012).

Ideen om at alting hænger sammen er ikke en forståelse, der kan isoleres til agential realisme. Også i poststrukturalismen, system teori, kritisk teori, kritisk psykologi etc., er der fokus på hvordan især subjektiv tilblivelse formes af interaktioner med andre og andet.

Men hvor hovedvægten lægges på subjektet og/eller diskursen inden for disse traditioner (se eksempelvis Butler, 1990; Foucault, 2008; Luhmann, 2000; Honneth, 2003; Holzkamp, 1983; Dreier, 1999) ligesom hovedvægten lægges på materialiteter indenfor teoretiske forståelser som Aktør-Netværks teori og Science and Technology Studies (se eksempelvis Callon, 1986; Latour, 1998; Law, 1992; Haraway, 1991), overskrides dikotomier indenfor agential realisme på måder, der betyder, at eksempelvis hverken materialitet/diskurs, subjekt/objekt, natur/kultur kan bestemmes *forud* for deres møde og sammenvævninger med hinanden og med andre materielt-diskursive praksisser.

Det der adskiller disse teoretiske platforme fra agential realisme er således forståelsen af måden hvorpå hvad får agens og hvordan særlige fænomener bliver til, og det er netop disse muligheder der har gjort, at jeg har fundet agential realisme interessant og værdifuld i relation til afhandlingens ambition.

I selve analysearbejdet, der præsenteres i afhandlingens fire artikler trækkes der dog også på andre teoretiske begreber end dem, der kommer til udtryk i agential realisme, herunder eksempelvis begreber og tænkemåder fra Gilles Deleuze og Felix Guattari, Judith Butler samt Dorte Marie Søndergaard.

For at skabe et overskueligt overblik over afhandlingens (meta)teoretiske afsæt, vil jeg over de næste sider gennemgå og redegøre for agential realisme.

En sådan redegørelse kræver en hvis præcision og en holden tunge lige i munden, og jeg indrømmer, at den teoretiske gennemgang kan beskyldes for at være en anelse fersk og kedsommelig.

For at lette læsningen har jeg forsøgt at inddrage små empiriske og/eller analytiske eksempler samt ikke at redegøre for de teoretiske begreber enkeltvis i små afgrænsede afsnit. I stedet vil jeg forsøge at skrive begreberne ud sådan som de kan fremkomme i deres sammenvævede. Dog vil jeg, når jeg mere konkret redegør for et begreb, fremhæve dette med fed skrift.

At det netop er agential realismes begreber og forståelser, der fremhæves her i afhandlingens teorikapitel hænger sammen med at agential realisme skal tænkes som den første teoretiske bølge jeg placerede mit surfbræt på og som den bølge, der flyder gennem hele afhandlingen.

Undervejs i afhandlingens analytiske arbejde mødte denne bølge dog andre bølger, i form af teoretiske begreber som desire og affekter (Deleuze & Guattari), moral og etik (Deleuze), sørgbare liv (Butler) samt social eksklusionsangst (Søndergaard), fordi gennemlæsningerne af afhandlingens empiri viste sig også at kalde på andre analytiske potentialer og muligheder.

Siden mødet med disse bølger fremkom gennem analytiske bevægelser forbundet til afhandlingens fire artikler, vil jeg ikke i dette kapitel redegøre for disse begreber. Dette gøres bedst i de respektive artikler i relation til de forskningsspørgsmål, der rejses der.

I stedet vil jeg til sidst i dette kapitel med hjælp fra Karen Barads metode om diffraktive læsninger, netop forstået som bølgers møde med hinanden, diskutere hvordan jeg har fundet det muligt at læse disse teoretiske tilgange og begreber gennem hinanden og igennem agential realisme, og hvilken betydning det har fået og får for det (meta)teoretiske afsæt.

Agential Realisme - En begyndelse

Helt overordnet set bidrager agential realisme med en ny tilgang til at bedrive og forstå videnskab på.

Med inspiration fra fysikeren Niels Bohr, feministerne Judith Butler og Donna Haraway, samt filosofen Michel Foucault har Karen Barad udviklet en frugtbar teoretisk ”bølge”⁵ – Agential realisme (Barad, 2007).

De begreber der tilsammen i forbindelse med hinanden udgør agential realisme rækker dog ud over de teoretiske platforme som de inspirationsgivende tænkere selv repræsenterer, og over de næste sider vil jeg redegøre for disse overskridelser og for, hvordan de er med til at forme agential realisme.

Sammenvævedheder og dikotomiforstyrrelser

Først og fremmest implicerer agential realisme en overskridelse af diverse dikotomier som eksempelvis objekt/subjekt, materiel/diskursiv, kultur/natur etc. En sådan binær forskelssætten erstattes i stedet med en tænkning hvor disse må begribes som materielt-diskursive praksisser, der konstituerer hinanden og som er filtret ind i hinanden i gensidig og gentagende intra-aktion.

Med begrebet om **materielt-diskursiv** lader Barad (2007) sig inspirere af Foucaults begreb om diskurs (hvor diskurs forstås som, hvad der definerer og muliggør hvad der kan siges og gøres og altså som praksisser der betydningssetter hvad der gælder som meningsfuldt) (Foucault, 1982), samt Butlers begreb om performativitet (særligt ideen om køn som noget der gøres og ikke som essens samt hendes fokus på at citerede praksisser er det, der betyde-

⁵ I afsnittet om diffraktive læsninger til sidst i dette kapitel redegør jeg mere udfoldet for, hvorfor jeg kalder agential realisme for en bølge fremfor eksempelvis et fundament eller ramme.

ningssætter tilblivelsens muligheder) (Butler, 1990) og læser disse sammen med Bohrs arbejde med kvantefysikken.

Sammenlæsningen betyder, at ambitionen er at tilføje diskursbegrebet en materiel dimension ligesom det samme gør sig gældende den anden vej rundt.

Med udviklingen af begrebet materielt-diskursiv videretænker Barad Foucaults begreb om diskurs og Butlers begreb om performativitet på måder, der tager afsæt i en forståelse af, at subjektet bliver til igennem diskursive og performative praksisser og altså ikke er ontologisk eller biologisk givet, og det er blandt andet denne forståelsesramme Barad trækker med over i agential realisme (Barad, 2007).

Dog argumenterer Barad for, at både Butler og Foucault sætter subjektet og/eller diskurserne i forgrunden og på den måde reducerer materialiteters betydning til kun at handle om kropslig produktion. I Butlers teori er der således en tendens til at fremhæve hvordan ”*discourse comes to matter*” (Barad, 2007: 192) mens hvordan ”*matter comes to matter*” (ibid) ikke rigtig berøres.

Ligeledes kritiserer Barad Butler og Foucault for, primært at tilegne agens til humane kroppe og ikke i lige så høj grad inddrage hvordan materielle praksisser kan have agens samt reel betydning for diverse tilblivelsesprocesser.

Ifølge Barad (2007) er materialitet diskursiv ligeså vel som diskurser altid allerede er materielle og bindestregen, som Barad sætter mellem materiel-diskursiv, skal tydeliggøre at det materielle og det diskursive er gensidigt konstitueret og konstituerende samt at hverken diskurs eller materialitet er ontologisk eller epistemologisk forudgående for den anden.

Begrebet om det materielt-diskursive åbner i denne afhandling op for at få analytisk blik for, hvordan både humane og non-humane aktører har betydning for mobnings tilblivelse.

Desuden har fokus på materialitet som agentielt gjort det muligt at rette opmærksomheden mod hvordan materialiteter kan vise sig betydningsfulde,

også når de ikke nødvendigvis nævnes eller tales frem som sådan af informanterne. Analytiske nuanceringer der måske let ville have været blevet overset uden dette teoretiske forståelsestilbud.

I forlængelse af begrebet om det materielt-diskursive udvikler Barad (2007) begrebet om **intra-aktion**, hvor intra-aktion skal ses som et alternativ til begrebet om interaktion. Ifølge Barad, markerer interaktionsbegrebet at der er absolutte afgrænsenheder mellem subjekter, objekter, natur, kultur, materialitet, diskurs etc., forud for deres møde med hinanden og det er denne forståelse Barad forsøger at forstyrre.

Intra-aktionsbegrebets formål er i stedet et fokus på, at intet går forud for intra-aktioner og afgrænsenheder må derfor forstås som nogen der emergerer ud af intra-aktioner. Hvorvidt og hvordan eksempelvis natur/kultur, subjekt/objekt, materialitet/diskurs kan forstås som afgrænsede, kan således kun forstås i relation til de intra-aktioner de er en del af og altså ikke i en absolut forstand.

At tænke fænomenet mobning og dets tilblivelse gennem begreber som materielt diskursive praksisser og intra-aktion, giver således mulighed for at fokusere på, ikke blot hvad der finder sted mellem afgrænsede subjekter og materialiteter, men også hvad der rejser igennem og blander sig med disse på måder der får betydning for fænomenets tilblivelse (Barad, 2007).

Hvor der i tidligere forskning i mobning primært har været fokus på relationer mellem mennesker og altså på humane aktører, bliver det med disse begreber, som vi skal se i afhandlingens artikel: "Bare jeg var død" – Centrale dokumenters betydning for konstitueringen af fænomenet mobning i en dansk børnehavesammenhæng", muligt at rette opmærksomheden mod, hvordan non-humane aktører så som eksempelvis dagtilbudsloven, en underretning, en kommunes sammenhængende børnepolitik og læreplaner intra-

agerer med hinanden og væver sig ind i børnehaven på måder, der får betydning for mobnings konstitueringsprocesser.

(U)bestemmeligheder

For at tydeliggøre mere konkret hvordan overskridelsen af dikotomierne muliggøres lader Barad (2007) sig inspirere af Niels Bohr og hans diskussion af, hvorvidt eksempelvis lys kan opføre sig som enten en bølge eller en partikel.

Kort fortalt, argumenterer Bohr for, at det er måleinstrumentet der afgør, hvorvidt lyset opfører sig som enten det ene eller det andet, og lyset har derfor ikke i sig selv en iboende natur.

Denne pointe trækker Barad med sig ind i agential realisme og sin udvikling af apparatusbegrebet hvilket betyder, at lys ligesom alt andet der er undersøges, må forstås som et fænomen, der altid allerede er relationel og som emergerer ud af **apparaturer** gennem intra-aktioner (Barad, 2007).

Ifølge Barad bliver alt i verden og/eller det som vi forstår som verden til ”indenfor” specifikke apparaturer og igennem midlertidige effekter af kontinuerligt intra-agerende materielt-diskursive praksisser.

De intra-aktioner der bliver til, bliver til i apparaturer, hvor apparaturer forstås som materielt-diskursive praksisser, der materialiserer sig på bestemte måder gennem de intra-aktioner der muliggøres. Apparaturer kan dermed ansues som en form for ”rammesætning” (Højgaard & Søndergaard, 2012).

De intra-aktioner der udspiller sig er afgørende for, hvad der inkluderes og hvad der ekskluderes. At intet kan siges at være afgrænset forud for intra-aktionerne og at alt er filtret sammen betyder dog ikke at alt er muligt hele tiden. Intra-aktionerne indenfor et givent apparatur kan være begrænsende men aldrig deterministiske.

Barad (2007) tydeliggør denne pointe gennem sit begreb om **agentielle skæringer**.

Begrebet om agentielle skæringer står i modsætning til det Barad kalder ”*the Cartesian cut*” (Barad, 2007:333), der tilkendegiver, at der er en iboende før-eksisterende ”skæring”, der adskiller subjekt og objekt.

Med agentielle skæringer tydeliggør Barad at før intra-aktioner og agentielle skæringer er ord og ting ubestemmelige.

Gennem specifikke apparaturer skabes intra-aktioner samt agentielle skæringer og det er disse der gennem en ”*cutting things together and apart*” (Barad, 2007:179) producerer bestemmelige grænser mellem forskellige agenter. Dog på måder hvor disse ”kun” er grænsedragende indenfor et givent apparatus. Inden fænomenet sættes i relation til apparatet er det således ubestemmeligt og Barad forklarer, at det er intra-aktionerne og de agentielle skæringer indenfor et givent apparatus, der producerer fænomener.

Hvis apparatet ændres eller ændrer sig, vil der også være en tilsvarende forandring i de agentielle skæringer, og agentielle skæringer producerer på den måde forskellige fænomener.

Mere konkret betyder det, at kroppe (herunder både humane og non-humane) materialiserer sig forskelligt som et resultat af de agentielle skæringer og intra-aktioner, der finder sted og agentielle skæringer må derfor forstås som produceret til forskel fra givet på forhånd.

Det betyder at apparaturer producerer forskelle, der har betydning, og i form af de intra-aktioner og de agentielle skæringer, som intra-aktionerne producerer, samt de fænomener der skabes, kan apparaturerne forstås som grænsedragende praksisser.

En altid allerede dobbelthed

I forståelsen af apparatet ligger der dog en dobbelthed, hvor apparatet også selv må forstås som et fænomen og dette er en vigtig pointe i agential realisme.

I agential realisme skal **fænomener** forstås som den mindste enhed, men på trods af, at det er den mindste enhed er den altid allerede en relation og en effekt af intra-aktioner (Barad, 2007).

Ligesom alt andet kan fænomenet således aldrig anskues som absolut. Fænomener er i denne optik altså ikke synonymt med fænomenologiens forståelse af fænomener, hvor disse anskues som noget værende og som et objekt i sig selv (Merleau-Ponty, 2009).

Når apparaturer også selv er fænomener betyder det, at apparaturer må forstås som ”*open-ended practices*” (Barad, 2007:146) på trods af at de samtidig kan forstås som grænsedragende praksisser.

Men open-ended fordi de altid allerede er i relation med andre fænomener, apparaturer, materielt-diskursive praksisser etc. og derfor er intet givet eller sat for altid.

Når fænomenet aldrig er deterministisk, eller kan forstås som et uafhængigt objekt med klare grænser, kommer det mere konkret til at betyde at fænomenet må tænkes som ”*the ontological inseparability /entanglement of intra-acting components*” (Barad, 2007:308-309)

Hvis vi eksempelvis forsøger at anvende apparatus-begrebet til at gentænke et forsknings-apparatus, må vi holde os for øje at apparatet og fænomenet ikke er afgrænsede enheder, hvor apparatet fortæller os hvordan fænomenet ”rigtigt” er og skal forstås. I stedet har apparatet betydning for, hvilke fænomener der produceres, og som forsker er det på den måde umuligt at stå udenfor apparatet. I stedet må forskeren forstås som en del af apparat-

uset og som en intra-agerende materiel-diskursiv kraft, der er den del af det fænomen der studeres.

I denne afhandling kan mobning anskues, som det fænomen, der undersøges. Undersøgelsen muliggøres gennem et forsker-apparatus der består af forsker, felt, metoder så som observationer af og interviews med børn og fagvoksne, teoretiske begreber etc. og det er gennem disses intra-aktion med hinanden, at der produceres agentielle skæringer, der er med til at afgøre, hvordan fænomenet kan studeres, og hvad der kommer ud af en sådan undersøgelse.

Når jeg her tillader mig at anvende apparatus begrebet til at beskrive forskningsprocessen, er det fordi at apparatus-begrebet indenfor agential realisme netop kan betragtes som det videnskabelige ”set-up” forskeren anvender i forsøget på at studere fænomener. Dog må det her fremhæves, at det samtidig er et begreb der mere grundlæggende er med til at give en oplevelse af, hvordan alting bliver til i verden.

Verden og alt i verden må forstås som fænomener der bliver til gennem intra-agerende materielt-diskursive praksisser, der producerer agentielle skæringer som i apparatuset markerer hvad og hvordan fænomenet kan forstås.

Men når alt altid allerede er i intra-aktion med ’noget’, må også tid og rum gentænkes (Barad, 2007).

Tid og rum på nye måder

Barad skriver: *”Phenomena can not be located in space and time; rather phenomena are material entanglements that ”extend” across different spaces and times”* (Barad, 2007: 283).

I en sådan udlægning kan tid og rum ikke betragtes som eksterne parametre, hvor tid forstås som lineær og rum iagttages som en container. Tid og rum må ligesom alt andet tænkes igennem kontinuerlige intra-aktioner hvorigenem temporalitet og spatialitet produceres og genskabes i fænomenet.

Det betyder mere konkret at: *"The 'past' and the 'future' are implicated in what makes a phenomenon. Space, time – past/future- matter do not 'stay put' they are iteratively reconfigured and enfolded through the worlds ongoing intra-activity"* (Barad, 2012: 44).

Denne rekonceptualisering af tid og rum begrebsætter Barad som **spacetimeattering**.

Apparaturer og agentielle skæringer producerer spacetimeattering og siden apparaturer altid allerede er i intra-aktion med andre apparaturer, kan et apparatur således være "already haunted by" andre multiple apparaturer (Barad, 2010; Højgaard, Juelskjær & Søndergaard, 2012). Spacetimeattering åbner på den måde op for at forstå fænomeneres tilblivelse, som noget der foregår ud over lineære og afgrænsede tider og steder.

I afhandlingens artikel: Hvor skal fællesskabet stå? Om børnehavebørns rettigheder, fællesskaber, og social eksklusionsangst muliggør apparaturbegrebet læst sammen med begrebet om spacetimeattering, en analyse af, hvordan eksistentiel afhængighed af tilhør til fællesskaber ikke kan afgøres af konteksten, hvor denne forstås som en lukket container med afgørende determineret betydning forud for intra-aktioner. I stedet må nødvendigheden for tilhør gen-tænkes, som blivende til gennem specifikke intra-agerende apparaturer hvilket åbner op for en opløsning af kontekstbegrebet som en mere eller mindre afgrænset enhed. Forståelser der åbner op for nye indsigter i hvordan konstitueringspraksisser virker, samt hvordan også tid og rum kan tænkes som mulige konstituerende dynamikker.

Når Freja, som vi skal møde senere i denne artikel, således ikke oplever et behov for tilhør til/med sine kammerater i børnehaven, kan det måske hænge sammen med, hvordan andre apparaturer blander sig med og filtrer sig ind i hinanden og betydningssætter Frejas rettetheder.

Frejas snarlige skift fra børnehave til skole ser ud til at aktualisere særlige apparaturers intra-aktion med hinanden, og hvem der før for Freja var afgørende at danne fællesskaber med for at opleve at høre til, ændrer sig i kraft af sådanne intra-aktioner.

Etik, epistemologi og ontologi gen-tænkt

De begreber som jeg her har præsenteret er med til at forme agential realisme, og går vi et skridt tilbage, får de betydning for at også ontologi og epistemologi må gentænkes.

Med overskridelsen af binariteter og med ideen om at alting altid allerede er i intra-aktion med andet og intet derfor kan betragtes som absolut, bevæger Barad sig i sin teoretisering også fra epistemologi, ontologi og etik som tre afgrænsningsbare forståelsesmodeller til **ethico-onto-epistem-ologi** (Barad, 2007).

Barad skriver: *"We do not obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world. We are part of the world in its differential becoming. The separation of epistemology from ontology is a reverberation of metaphysics that assumes an inherent difference between human and nonhuman, subject and object, mind and body, matter and discourse. Onto-epistem-ology – the practices of knowing in being – is probably a better way to think about the kind of understandings that are needed to come to terms with how specific intra-actions matter"* (Barad, 2003:829)

I agential realisme kan viden og væren således ikke skilles ad (Barad, 1998, 2007).

Måderne vi erkender verden på kan ikke adskilles fra de måder verden er konstitueret. Mennesket står på den måde ikke over verden eller går forud for verden, men er en del af verden.

Når jeg, eksempelvis som forsker, ønsker at undersøge et givent fænomen gøres dette som en del af det fænomen, der undersøges. Det er, som tidligere nævnt, ikke muligt at stå udenfor apparatet, og på den måde altså distance-ret erkende det værende. Jeg er som forsker afhængig af verden for at kunne lære om verden eller producere viden om/i verden (Lenz Taguchi, 2010).

Ontologi og epistemologi hænger på den måde sammen, men også etik må medtænkes.

Etiske overvejelser er ikke noget, der blot kan inddrages, efter eksempelvis et forskningsprojekt er afsluttet. Etik blander sig ind i hele processen og er også en del af de ontologiske og epistemologiske til- og fravalg.

Forskning producerer virkeligheder, og fordi sådan forskning aldrig er uden konsekvenser for verden, og siden forskeren altid er en del af forskningsapparatet, er det ikke muligt at undsige sig et etisk medansvar for sådanne konsekvenser (Lykke, 2008, Barad, 2007).

Siden denne afhandling bygger på empiri genereret gennem interview med børn og fagvoksne samt observationer af deres hverdag i børnehaven, og siden disse denne empiri lægges til grund for afhandlingens analyser synes spørgsmålet om etik yderligere relevant at rejse.

Når ontologi, epistemologi og etik tænkes som filtret sammen må etik således tænkes ind i alle afhandlingens faser, hvilket jeg vender tilbage til i afhandlingens metodekapitel.

Agential realisme tilbyder på den måde en begrebsramme, der muliggør en kompleksitetssensitivitet på alle niveauer i en videnskabelig undersøgelse lige

fra opstillingen af undersøgelsen til de konkrete empiriske analyser og afsluttende bemærkninger.

Og i denne afhandling er agential realisme tænkt med i alle afhandlingens processer og bevægelser.

Hvor er subjektet?

Agential realisme er dog ikke gået fri for kritiske læsere (se eksempelvis Rosfort, 2012; Pinch, 2011) og Rosfort (2012) kritiserer eksempelvis Barad for, at hun gennem sit begreb om intra-aktioner og gennem diverse entiteters entanglements (her oversat til sammenfiltringer og/eller sammenvævedheder) smelter alting sammen på måder, hvor alting mister sin betydning og bliver til det samme.

Barads pointe er dog ikke at alting er smeltet sammen, men derimod at to eller flere entiteter har betydning for hinanden på måder, hvor eksempelvis subjekt og objekt ikke kan beskrives eller forstås uden den anden og at dermed er hinandens forudsætninger (Hammarström, 2012).

Sammenfiltringer og sammenvævedheder skal således ikke læses som sammensmeltninger. Der kan stadig skelnes imellem eksempelvis subjekt og objekt, men distinktionerne er ikke givet på forhånd og således ikke ontologisk adskillelige, men derimod agentielt adskillelige.

I sin umiddelbare misforståelse af Barad, kritiserer Rosfort (2012) ligeledes Barad for at give afkald på subjektet grundet altings sammensmeltning med hinanden.

Subjektet er dog ikke tabt i Barads teoretiske univers. Barad skriver:
“The notion of an individual needs to be taken seriously [...] At the same time, it’s crucial to raise the question of how ‘the individual’, including any particular individual, is iterative-

ly *(re)constituted*' (Barad i Juelskjær & Schwennesen, 2012: 11).

Med dette tydeliggør Barad at subjektet findes, men at det ikke er individuelt determineret. Subjekter materialiserer sig igennem intra-aktioner og kommer til eksistens som fænomener igennem deres vedvarende gentagende intra-aktive tilblivelse. Subjekter har på den måde en konstituerende position i apparatet, og er en del af de intra-aktioner, der konstituerer verden. De står ikke udenfor verden, men er en del af den.

Selv om Barad (2007) således afviser ontologiske adskiltheder betyder det altså ikke at binariteter som eksempelvis subjekt/objekt, natur/kultur, materialitet/diskurs etc., er smeltet sammen som i forståelsen blevet til det samme og dette er vigtigt at have in mente.

Opsamlende (meta)teoretiske bemærkninger

I denne afhandling har agential realisme bidraget med et (meta)teoretisk afsæt, der har åbnet op for at tænke den videnskabelige proces på nye måder, samt for analyser af, hvordan både humane og non-humane kræfter, og måderne hvorpå de væver sig sammen og filtrer sig ind i hinanden, kan få betydning for konstitueringen af mobning.

Desuden har agential realisme været med til at lade empirien få en udtalt plads i afgørelsen af, hvilke materielt-diskursive praksisser, der fremtræder som betydningsfulde. Dette har givet mulighed for hele tiden at være analytisk åben overfor nye forbindelser og mulige intra-aktioner.

Agential realisme har på den måde bidraget til en udvidelse af den kompleksitetssensitive ambition, jeg har lagt til grund for afhandlingen.

At placere mit (meta)teoretiske surfbræt på agential realisme-bølgen har således givet mig mulighed for, at få analytisk blik for en lang række intra-agerende materielt-diskursive praksissers betydning for mobnings tilblivelse,

og gennem denne bevægelse forstyrre forståelser af mobning forbundet til individkausale forklaringer.

Når jeg i de respektive artikler så alligevel har valgt at trække andre begreber ind i analysearbejdet hænger det sammen med, at agential realisme tilbyder forståelser på et generelt ret abstrakt niveau (Højgaard & Søndergaard, 2010). Agential realisme har således inspireret både det metodiske og det analytiske arbejde, men empirien vævet sammen med afhandlingens forskningsspørgsmål har kaldt på analytikker, der eksempelvis har kunnet tydeliggøre nogle af de materielt-diskursive praksisser, der har vist sig at have betydning for forståelsen af fænomenet mobning og mobnings tilblivelse.

Med hjælp fra begreber hentet ”udenfor” agential realisme har det således været muligt at trække agential realisme ned på et mere empirisk analytisk niveau og tænke eksempelvis Søndergaards begreb om social eksklusionsangst samt Deleuze og Guattaris begreb om desire og affekter som former for kræfter der gør ”noget” i deres intra-aktioner med andre materielt-diskursive praksisser. Begreberne har på den måde kunne kvalificere analyserne yderligere, hvilket kommer til udtryk i afhandlingens artikler.

Men hvordan og på hvilket grundlag har jeg så fundet det muligt at lade andre teoretiske bølger flyde sammen med den overordnede bølge, jeg surfer på?

Diffraktion og diffraktive læsninger

*“Who’s gonna sing a song of change
If no-one can imagine life outside the beaten track?”* (Tina Dickow)

I starten af dette kapitel skrev jeg, at Barad (2007) igennem agential realisme havde skabt en ny teoretisk bølge, og formålet med i denne sammenhæng at

kalde det en bølge vil jeg forsøge at beskrive her gennem ideen om diffraktion og diffraktive læsninger.

Indenfor fysikken handler diffraktion kort sagt om, hvordan bølger (herunder eksempelvis både vand, lys og lyd) forbindes og slutter sig sammen, når de mødes og overlapper hinanden, samt hvordan de deler sig eller spreder sig i mødet med en form for forhindring.

Barad beskriver et eksempel, hvor to sten simultant smides i en stille sø. Når stenene rammer vandet skabes der forstyrrelser heri, hvilket producerer ringe i vandet. Disse ringe danner et mønster i vandet og ringene, produceret af de to sten, forbinder sig med hinanden og skaber det, den klassiske fysik kalder et diffraktionsmønster (Barad, 2007).

Modsat begrebet refleksion, som ifølge både Barad (2007) og Haraway (1997) forsøger at spejle det, der allerede er, har begrebet om diffraktion sans for forskellighed og for, hvordan vores vidensproducerende praksisser indvirker på verden.

Den opmærksomme læser vil måske tænke, at diffraktionsbegrebet minder forholdsvist meget om intra-aktionsbegrebet, og den opmærksomhed er ikke helt ved siden af.

Dog anvender Barad blandt andet diffraktionstankegangen som en metafor for den metodiske tilgang, hvor igennem hun læser forskellige tilgange, begreber etc. igennem hinanden, hvor begrebet om intra-aktion indgår som et teoretisk begreb, der muliggør en forståelse af agential realismes sammensattheder.

De to begreber kan på den måde tænkes som to forskellige begreber med forskellige formål i agential realisme, på trods af, at de som udgangspunkt har mange af de samme forståelsesmæssige træk.

Siden diffraktion handler om sammenvævedheder og sammenfiltringer, har diffraktive læsninger ikke til formål at læse tilgange etc. imod hinanden. I

stedet er ambitionen at være: *”attentive to fine details of different disciplinary approaches. What is needed are respectful engagements with different disciplinary practices, not coarsegrained portrayals that make caricatures of another discipline from some position outside it”* (Barad, 2007: 93).

Ligesom alt andet indenfor agential realisme kan ingen teoretiske tilgange eller begreber siges at være separate afgrænsede enheder, der er uberørte af andre tilgange og begreber. I stedet må de forstås som en del af den verden de undersøger og ikke som udenfor den. Dette leder tilbage til forståelsen af, at forskellige eksperimentelle opstillinger producerer forskellige fænomener og at opstillingerne derfor også må forstås som en del af fænomenerne.

I mine diffraktive læsninger af særligt udvalgte begreber og agential realisme har det således ikke været min ambition at markere hvor og hvordan teorierne står i modsætning til hinanden, eller hvorvidt jeg tænker at de kan læses ind i en begrebsramme, der hovedsageligt består af agential realisme. Ideen om ”rene teorier” må opgives i denne tænketeknologi.

Men er diffraktive læsninger så ikke bare et andet ord for eklekticisme? Er det ikke blot kejserens nye klæder om igen?

Her må svaret blive nej.

Eklekticisme italesættes ofte i negative termer, når det kobles med videnskabeligt arbejde, da det forbindes med en metode, der ukritisk forsøger at sammensætte tilsyneladende forskellige teorier og teoretiske begreber til en enhed (Køppe, 2008).

Payne peger på, at såfremt man ønsker at arbejde eklektisk må det *”håndteres på en måde så man undgår at anvende teorier på en måde, der er i indbyrdes modstrid, eller som udvander den overordnede teori?”* (Payne, 2006:50).

Både Køppe og Payne fremhæver således, at ønskes der succes med en eklektisk tilgang må man holde sig distinktionerne mellem epistemologi og ontologi for øje, og der må skelnes mellem viden og væren.

Gennem agential realismes grundforståelse, som jeg præsenterede tidligere, hvor alt må tænkes som i relation og intet kan begribes som absolut afgrænset, kan eklekticisme og diffraktive læsninger altså ikke tænkes som to sider af samme sag.

Diffraktive læsninger bliver et ethico-onto-epistem-ologisk anliggende (Barad, 2007). For når teorierne medtænkes som uløseligt forbundet med verden, og som en del af den verden der udforskes, betyder det, at etik, ontologi og epistemologi ikke kan skilles absolut ad

Gennem agential realisme lægger de diffraktive læsninger således op til at lade teorier og begreber intra-agere, hvor det i en eklektisk tilgang mere synes at være tale om at lade teorier og begreber interagere.

Forskellen mellem intra-agerende og interagerende teorier og begreber sætter nogle væsentlige forskelle i de måder som teorierne og begreberne kan tænkes sammen på.

I en eklektisk tilgang forstås teorier som afgrænsede entiteter, og fokus er derfor på at redegøre for deres u/overensstemmelser og for hvorvidt det respektive valg af teorier og begreber underminerer enten den ene eller den anden teoris grundforståelser.

I diffraktive læsninger er fokus i stedet på, hvordan teorierne og begreberne anskuet som specifikke materielt-diskursive praksisser kan væves sammen, og hvordan de åbner op for nye muligheder gennem deres tilbud om transformative forståelsesmæssige forandringer.

I denne afhandling er fokus altså på, hvad diffraktionerne skaber af nye analytiske potentialer og forståelsestilbud

”Diffraction is not about any difference but about which differences matter” (Barad, 2007:378)

Indenfor agential realisme er hvad der er på den ”anden side” af den agentielle skæring, her eksempelvis andre teoretiske retninger, altså ikke adskilt fra

dem der er på ”denne side” af de agentielle skæringer, hvis man nu skulle bruge et mere cartesiansk sprog.

Diffraktive læsninger muliggør altså konstruktive engagementer på tværs af disciplinære grænser.

”Diffraction does not fix what is the object and what is the subject in advance, and so, unlike methods of reading one text or set of ideas against another where one set serves as a fixed frame of reference, diffraction involves reading insights through one another in ways that help illuminate differences as they emerge: how different differences get made, what gets excluded, and how those exclusions matter [...] reading important insights and approaches through one another.” (Barad 2007:30).

Hver artikel i denne afhandling kan anskues som et ”nyt” forskningsskema og det er derfor ikke formålet at læse alt hvad Barad, Deleuze, Søndergaard og Butler har produceret gennem tiderne igennem hinanden. De diffraktive læsninger foregår situeret og præsenteres i de respektive artikler indenfor det forskningsapparat, der er opstillet.

På tværs af artiklerne betyder de diffraktive læsninger dog, at når jeg i denne afhandling læser Deleuze’s begreber om moral og etik, Deleuze og Guattaris begreb om desire, Butlers begreber om performativitet og sørgbare liv, samt Søndergaards begreb om social eksklusionsangst diffraktivt med agential realisme, så er disse læsninger med til både at bevæge agential realisme men også de ovenstående teorier og begreber på nye måder.

Begreberne findes ikke længere i helt samme form, som da de blev filtret ind i hinanden, men tilegnes nye betydninger og analysepotentialer.

Samtidig kan det hævdes at hvor nogle af de anvendte begreber synes at fremstå tæt på de ”klassiske” begreber, er der andre der mere synes at bidrage med inspiration til at tænke analyserne på nye måder.

De diffraktive læsninger er på den måde skabt igennem særlige sammenvævheder mellem konkrete forskningsspørgsmål, empiriske eksempler, teori

etc. og hvad der kommer til at fylde på hvilke måder, samt hvordan de diffraktive læsninger hjælper til at vride disse yderligere fremgår af afhandlingens artikler.

Kapitel 4

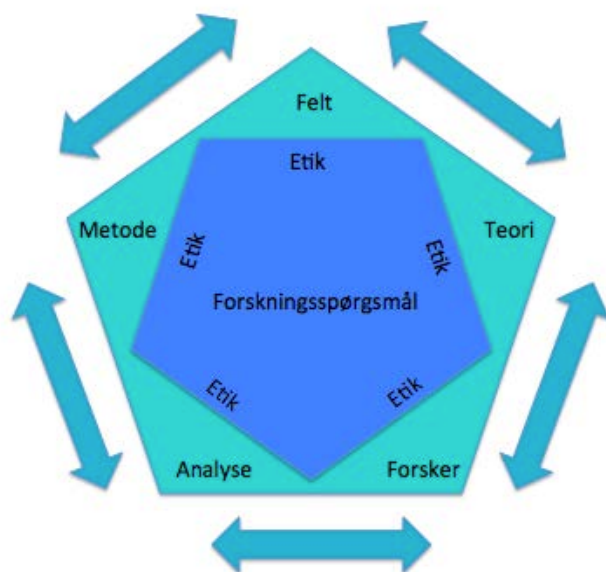
Metodologi, metoder og etik

Metodologi forstår jeg som forbindelsen mellem forskningsspørgsmål, etik, teori, metoder og analyse(strategier) (Kofoed, 2004; Esmark, 2005; Bjerg, 2011; Asendorpf & Valsiner, 1992)

I forskningsprocessen foregår arbejdet ikke så lineært, som det ofte er fremstillet i afhandlinger. Forskningsprocessen er dynamisk og emergerende og foregår i en række frem- og tilbagebevægelser mellem ovenstående forbindelser.

Det er ikke muligt at undersøge, eller for den sags skyld producere, forskningsspørgsmålet fuldstændig forforståelsesfrit. Måden forskningsspørgsmålene er formet på, er formet gennem og med afsæt i det andre forskere har fundet tidligere, bredere teoretiske inspirationer samt egne interesser, nysgerigheder, undren og opmærksomheder.

Når frem- og tilbagebevægelserne friseres på måder, som gør det muligt for læseren at følge med, er der risiko for, at nogle af de undervejs opståede og ofte uforudsete problemer og udfordringer samt analytiske, teoretiske, metodiske og etiske overvejelser og pointer usynliggøres.



I et forsøg på at visualisere nogle af de frem- og tilbagebevægelser afhandlingen er blevet til igennem, har jeg lavet en model. Modeller er altid forenk- lende, og med modellen er det på heller ingen måde muligt, at sige hvornår eller hvordan alle disse fikspunkter blander sig med og betydningssætter hin- anden. Alligevel kan den give et billede af, at processen ikke er lineær, men langt mere dynamisk og flerdimensionel, samt at etik synes at være på spil i alle niveauer og fikspunkter. Vejene bevæger sig rundt, krydser hinanden, blander sig med, låser sig om og løsner sig i en stor uendelighed.

Over de næste sider vil jeg redegøre for de overvejelser og beslutninger, jeg havde og tog i forbindelse med afhandlingens metodologi. Undervejs vil jeg beskrive forskningsdesignet og ikke mindst processen hvorigennem empi- rien blev genereret. Desuden vil jeg også diskutere nogle af de etiske overve- jelser jeg gjorde mig både før, under og efter min tur ud i felten.

Feltarbejdet

Inden jeg kunne gå i gang med feltarbejdet måtte både felt, ønskede deltagende subjekter og afhandlingens formål og genstandsfelt afgrænses.

Som tidligere nævnt i redegørelsen af afhandlingens problemfelt, er afhandlingens genstandsfelt mobning, og formålet med afhandlingen er at blive klogere på, hvordan mobning konstitueres i en børnehavesammenhæng.

Siden mit formål var at undersøge mobnings tilblivelse i børnehaven, var felten ikke som sådan svært at afgrænse. Når jeg taler om felten referer jeg til det sted og den kontekst, der var rammen for min forskning (Hastrup, 2010), og i hvilken jeg indgik i relationer med dets aktører i genereringen af meningsfuld empiri.

Jeg måtte gøre feltarbejde i en børnehave, men der var stadig et stykke arbejde i udvælgelsen af hvilken børnehave, hvilket jeg uddyber nærmere i næste afsnit.

I felten indgår en række aktører. To af de mest fremtrædende aktørgrupper er henholdsvis børn og fagvoksne, men også forældre og udefrakommende aktører, så som eksempelvis psykologer, pædagogiske konsulenter, områdededere etc. er aktører i en børnehavesammenhæng.

Da jeg ønskede at undersøge mobnings tilblivelse i konteksten børnehave, fandt jeg det relevant aktivt at inddrage de aktørgrupper, der gennemgående var en del af hverdagspraksissen her.

På den måde har jeg afgrænset mig fra at inddrage forældre og andre udefrakommende aktørgrupper i interviews og observationer. Det betyder ikke at disse aktørgrupper ikke kan udgøre relevante kræfter i konstitueringen af mobning i en børnehavesammenhæng – et aspekt artiklen i denne afhandling: ”Bare jeg var død” Centrale dokumenters betydning for konstitueringen af fænomenet mobning i en dansk børnehavesammenhæng” er et eksempel på -

men derimod, at jeg fravalgte deres perspektiver og oplevelser i empiriarbejdet.

Da afgrænsningerne var på plads, var det tid til at søge adgang til felten.

Adgang til felten

For at få adgang til viden om det fænomen, her mobning, og det felt, her børnehaven, jeg ønskede at undersøge, måtte jeg opsøge steder hvor sådanne praksisser fandtes og blev udlevet. Men det var lettere sagt end gjort.

Det er de færreste institutioner, der eksplicit vil italesætte sig selv som mobberamte. Selve ordet mobning bærer mange negative konnotationer med sig, og såfremt man italesætter sig selv som en institution med mobning, kan institutionen heraf blive positioneret som en institution, der har fejlet den grundopgave børnehaver har, nemlig at kunne tilbyde børnene et trygt socialt miljø med plads til udvikling og kompetencetilegnelse (se eksempelvis Dagtilbudsloven samt Jensen, Brandt & Kragh, 2009).

Samtidig var det ikke mobning set i et individualiseret perspektiv jeg var interesseret i, så det var væsentligt at få adgang til at kunne se på sammenhænge, relationer imellem mennesker, forhandlinger af passende og upassende fremtrædener og handlemåder etc.

Jeg kunne ikke besvare min problemstilling ud fra eksempelvis interview alene. Der måtte mere til.

Jeg ønskede at få adgang til processer, relateringspraksisser, hverdagsfortællinger, relationelle forhandlingspraksisser og ikke blandt hvem som helst, men blandt børnehalebørn samt børnehalebørn og fagvoksne.

Jeg ønskede at få adgang til børnenes og de fagvoksnes erfaringer, deres forståelser og tolkninger af venskaber og uvenskaber, deres måder at skabe mening heri, samt hvordan grænser og regler for, hvad der kunne genkendes som passende og upassende både blev produceret, sat og brudt i børnehaven.

Voksen-adgang

For at få adgang til feltet valgte jeg på den baggrund, at sende en mail til samtlige børnehaver i én kommune⁶. I mailen gjorde jeg rede for mit projekt, dets forskningsinteresse, tidsperspektiv og hvilke typer af børnehaver jeg søgte.

Kriterierne for børnehavetyper var én børnehave, som oplevede deres børnegruppe som socialt velfungerende og én børnehave, der blandt børnene oplevede at have indbyrdes konflikter og hvor enkelte børn muligvis syntes udelukket mere systematisk.

I løbet af ganske få dage meldte otte institutioner sig til projektet, og alle under første kategori – en institution, der oplevede deres børnegruppe som socialt velfungerende.

At jeg ikke nævnte mobning i selve mailen var nøje gennemtænkt, og hang sammen med det jeg nævnte tidligere, nemlig, at mobning er et ord, der ofte associerer til, at man skal kunne genkende sig selv som en institution i problemer eller en institution, der ikke gør det ”godt nok”. Såfremt jeg havde ekspliciteret netop dette fokus, var der risiko for, at ingen institutioner ville melde sig. Dog blev det ekspliciteret inden selve feltarbejdet gik i gang, at dette også var mit fokus og min interesse.

At jeg søgte efter to typer af institutioner havde afsæt i en ide om, at jeg ikke kun ønskede at undersøge, hvordan mobning opstår, men også at undersøge, hvordan mobning ikke opstår og dermed forsøge at nuancere analyserne yderligere.

Siden jeg i første omgang kun havde fået tilkendegivelser fra institutioner, der genkendte sig selv som institutioner med en børnegruppe, der var socialt velfungerende, valgte jeg i første omgang at koncentrere mig herom.

⁶ Se bilag 1

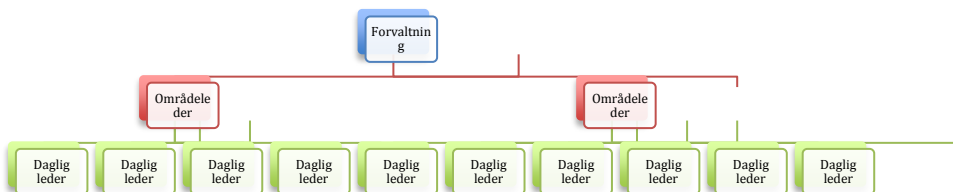
Jeg kiggede de forskellige institutionsprofiler igennem. Alle otte institutioner var vidt forskellige både hvad angik børnetal, lokation og repræsentationer af børn med forskellige etniske tilhørsforhold.

Ud fra børnehaveprofilerne valgte jeg en institution med mindre end 100 børn. Begrundelsen herfor var, at jeg skulle kunne lære børnenes navne at kende forholdsvist hurtigt og skulle kunne bevare et vist overblik i feltarbejdsperioden. Derudover valgte jeg en børnehave ud fra ønsket om, at børnehaven gerne måtte repræsentere differentieringer i børnegruppen i relation til etniske tilhørsforhold. Ikke fordi jeg ønskede at sætte race ind som privilegeret kategori ift. det senere arbejde, men fordi jeg havde en ide om, at race kunne vise sig at være interessant i forbindelse med mobning, og fordi jeg havde en idé om, at mobning af etniske 'andre' forekommer, men ofte bliver italesat og forvekslet med racisme, hvilket jeg fandt relevant at give mulighed for at undersøge nærmere.

Den institution der blev valgt kunne leve op til alle tre kriterier. Der var 55 børnehavebørn i institutionen. Desuden var der 15 vuggestuebørn da institutionen var integreret. Vuggestuen var placeret i den ene vinkel af et vinkelhus, mens børnehavens tre grupper var placeret i den anden vinkel. Børnehavestuerne var aldersopdelt således, at der var en stue til de treårige, en stue til de fireårige og en stue til de femårige.

Efter udvælgelsen af børnehaven holdt jeg et møde med den daglige leder af institutionen samt en pædagog. Her er det på sin plads at forklare, at institutionerne i denne kommune blev ledet af en daglig leder, som desuden blev ledet af en områdeleder. I området kunne der således være ca. 4-6 institutioner som områdelederen havde det overordnede ansvar for, mens den daglige leder stod for selve den daglige ledelse af institutionen.

En tegning af denne struktur kunne se sådan her ud:



Den daglige leder havde derfor, inden jeg kom ud i institutionen, forhørt sig hos områdelederen, som havde forhørt sig hos forvaltningen om det var i orden at de deltog i forskningsprojektet, hvilket der blev svaret ja til.

Til mødet fortalte jeg mere indgående om projektet, og hvordan jeg havde tænkt forløbet. Herunder at jeg var optaget af in- og eksklusionsprocesser og i særlig grad af eksklusionsprocesser og hvordan disse nogle gange tipper over i mobning. Desuden fortalte jeg, at jeg regnede med at skulle være i institutionen og observere ca. halvanden måned, og derefter ville interviewe børn og også gerne nogle fagvoksne. At de ikke på nogen måder skulle tilpasse deres dagligdag til mig, men at jeg ville forsøge at tilpasse mig til deres. At jeg ikke ville agere voksen på måder, hvor jeg blandede mig i børnenes konflikter eller korrigerede deres adfærd, og at jeg arbejdede solidarisk med børnene⁷. Kriterier der betød, at det var hvordan in- og eksklusionsprocesserne samt eventuel mobning fik betydning for børnene, jeg ville forsøge at vise i afhandlingen.

Gennem tidligere feltarbejder og erfaringer, var det min oplevelse at denne position for nogen fagvoksne kan komme til at virke ”truende”. Truende i den forstand at jeg for dem kunne komme til at synes så uigenkendelig at det kunne skabe usikkerheder omkring min position og mit formål. Vi aftalte der-

⁷ Forhold der redegøres for lidt senere i dette kapitel

for, at alle voksne i institutionen tydeligt skulle gøres bekendt med mine ønsker og måder at deltage i deres hverdag på.

Herefter samlede jeg de aftaler vi havde lavet i et dokument som institutionen fik. Lederen sendte dette til områdelederen og til forvaltningen for at få en endelig godkendelse til at deltage i projektet, hvilket de fik. Desuden udfyldte jeg en børneattest som skulle være på plads, inden jeg kunne gå i gang med feltarbejdet.

Sidst, men ikke mindst, blev forældrene informeret om projektet gennem et brev⁸ ligesom de senere blev bedt om at underskrive en samtykkeerklæring for, hvorvidt jeg måtte interviewe deres børn. Samtykkeerklæringen fik de først efter mine første to uger i institutionen, da jeg ønskede at give dem mulighed for at lære mig at kende og spørge ind til projektet.

I løbet af feltarbejdsperioden blev det tydeligt for mig, at børnehaven havde en langt mere kompleks og konfliktfyldt børnegruppe end først antaget. Det blev klart for mig både gennem mine observationer, men også gennem interviewene med de fagvoksne, at systematisk udelukkelse og svære konflikter i børnegruppen var udfordringer institutionen kæmpede med dagligt.

Hvorvidt institutionen ikke turde at melde sig under kategorien ”en børnehave, der blandt børnene oplever at have indbyrdes konflikter og hvor enkelte børn muligvis synes udelukket mere systematisk” eller om de først i processen blev klar over, hvorvidt disse udfordringer var tilstede i deres praksis, vides ikke.

Under alle omstændigheder kom det til at betyde, at jeg ikke valgte at inddrage endnu en børnehave i undersøgelsen. Jeg oplevede at mit empiriske materiale nåede et niveau, hvor jeg ikke fandt det muligt at have et konstruktivt overblik, såfremt jeg inddrog en institution mere, og desuden fandt jeg, at

⁸ Se bilag 2

kompleksiteten i børnenes relationer både kunne give mig indblik i relationer, der fungerede på måder hvor børn trivedes ligesom den også kunne give mig indblik i episoder, hvor særlige børn var udelukket mere systematisk fra fællesskabet over længere tid.

Børne-adgang

Selv om selve adgangen til felten måtte åbnes gennem først institution, forvaltning og forældre, var det på ingen måder sådan, at jeg dermed uden videre havde adgang til børnenes oplevelser og forståelser af livet i børnehaven.

Denne adgang måtte åbnes op nedefra af børnene selv. Jeg måtte have deres samtykke til at sidde tæt på og observere deres hverdag, ligesom jeg måtte have deres samtykke til at de ønskede at blive interviewet.

Det var derfor væsentligt også at være tydelig overfor børnene omkring, hvad der var mit formål med min pludselige indtrængen i deres hverdag, og hvad denne indtrængen indebar for dem.

At forklare børn hvad det er for et stykke arbejde, de er på vej til at skulle deltage i, er ikke altid helt ligetil. Selv om man som forsker altid på bedste vis forsøger at redegøre for hvad formålet er med ens forskning, og ikke mindst på en måde som børnene forstår, vil det altid forblive en forenkling ligesom at børnene (og det samme er tilfældet med andre informantgrupper) er med til at forhandle om meningen i det man siger.

Eksempelvis forsøgte jeg at gøre børnene bekendte med hvad det var min deltagelse i deres hverdag gik ud på. At jeg skulle skrive en bog om, hvordan børn synes det er at gå i børnehave, hvad venner er for noget og hvordan det kan være man nogen gange bliver uvenner. Selv om min oplevelse var, et netop den fortælling måtte være ret klar og tydelig viste det sig flere gange i perioden at børnene selv tillagde den fortælling nye og andre betydninger.

Eksempelvis var der et barn der efter en uge spurgte: ”Var det fordi du skulle holde øje med os, du skulle være her, eller hvad var det nu?” Meningen var dermed ikke lagt en gang for alle, men blev forhandlet flere gange undervejs også i kraft af de måder jeg valgte at handle og ikke handle på.

Et børneetisk perspektiv

Som tidligere nævnt, var jeg i særlig grad optaget af, at få adgang til børnenes hverdagsliv og deres fortællinger herom.

Der har i de seneste 25 år været stort fokus på, hvordan man på den bedst mulige måde kan forske med/i børn og barndom ligesom det i relation hertil også har været diskuteret, hvorvidt der kan tales om at forske i et børneperspektiv (se eksempelvis Kampmann, 1998, 2000; James, Jenks & Prout, 1998; Sommer, 2010 for en uddybning og diskussion heraf)

Ifølge Kampmann (1998) har der været mange bud på, hvordan børneperspektivet skal forstås, men som han skriver: ”*Nogenlunde fælles er dog opfattelsen af en væsentlig dobbeltthed i begrebet: det er den voksne (forsker) der gennem refleksion skal forsøge at fremstille noget, de ikke selv er en del af, mens barnet er en del af det og midt i det, uden at det (nødvendignis) reflekteres af barnet. Børneperspektivet er således de voksnes forsøg på at forstå og sætte sig ind i de tanker og opfattelser barnet har af sit eget liv*” (Kampmann, 1998: 8)

Selve ordet børneperspektivet er senere i selve sin entalsform blevet kritiseret for at kunne komme til at forenkle meninger, fordi det her igennem er med til at samskrive alle børn ud fra prædefinerede kategorier så som alder, køn, race, klasse etc. som enige og som bærere af samme perspektiv (Kampmann, 1998; Gulløv & Højlund, 2003).

På den måde kan forskelligheder blandt netop alle disse og flere andre kategorier blive overset. Børn lever ikke som én kulturel gruppe og det er umu-

ligt at samskrive alle børns perspektiver under samme betegnelse. Der findes aldrig kun ét børneperspektiv, voksenperspektiv, kvindeperspektiv etc. (Se også Thorne, 1993)

I denne afhandling er jeg enig i argumentationen om, at selve ordet børneperspektivet må ændres til at kunne repræsentere flere perspektiver, mens jeg dog stadig ligger mig i forlængelse af den fælles forståelse af, hvad det vil sige at forske ud fra et børneperspektiv, som Kampmann præsenterer ovenfor i citatet.

I denne afhandling arbejder jeg således ikke med ét børneperspektiv. I stedet arbejder jeg med 32 forskellige børns nuancerede og forskelligrettede oplevelser af og fortællinger om deres hverdagsliv i en børnehavesammenhæng. En pointe jeg finder væsentlig at sætte her for netop også at præcisere, at mit fokus er på kompleksitet, rod, forstyrrelser etc. Interesser der nemt ville kunne blive simplificeret i et forsøg på at læse børnene sammen i et samlet børneperspektiv.

Hvis jeg forsøger at tænke Kampmanns citat ovenfor sammen med mit teoretiske afsæt i agential realisme, må forståelsen dog kvalificeres på måder, hvor også materielt-diskursive kræfters betydning kan indtænkes.

Børnenes fortællinger i interviewene hænger uløseligt sammen med de spørgsmål jeg stiller og den forskningsinteresse jeg træder ind i felten med etc., (Gulløv & Højlund, 2003), men også andre børn, voksne, ting (som eksempelvis en dør, der gentagne gange bliver åbnet under et interview) etc. kan være med til at betydningssætte, hvad det bliver muligt for børnene at fortælle om og på hvilke måder, samt hvad det bliver muligt for mig som forsker at få øje på og adgang til.

Børneperspektiverne kan således ikke forstås som uafhængige af andre materielt-diskursive praksisser og agenser. I denne afhandling arbejder jeg derfor med mine invitationer til samt fortolkninger og fremlæggninger af bør-

nenes fortællinger og informationer forstået som vævet sammen med andre intraagerende kræfter.

Mere konkret kommer det til at betyde, at jeg i denne afhandling, med inspiration fra Deleuze og hans forståelse af etik, forsøger at kvalificere forståelsen af børneperspektiver og i stedet arbejde ud fra det, jeg her vil kalde et børneetisk perspektiv. Jeg er interesseret i at blive klogere på ”*How is it to be this?*” (Davies, 2014:738)

Deleuze skelner imellem moral og etik. Hvor moral handler om at dømme og kategorisere, handler etik om hele tiden at stille sig åben overfor den anden, og det er det, der er pointen med et børneetisk perspektiv. Hele tiden at spørge sig selv ”*how is it to be this?*” (ibid), ”*How is that possible?*” (Deleuze, 1980: pp) uden på forhånd at dømme og/eller forbinde det til bestemte værdier.

I artiklerne i denne afhandling er både de fagvoksnes og børnenes fortællinger inddraget, for det, at jeg har valgt et børneetisk perspektiv betyder ikke at det nødvendigvis er børnenes fortællinger, der skal have mest plads. I stedet er fokus i analyserne på, hvordan er det at være barn i denne sammenhæng på de her slags måder? Hvilken betydning får det for børn eller et enkelt barn? Og hvad er det for kræfter, der er med til at skabe de omstændigheder, der har betydning for hvad, hvem og hvordan børnene kan blive til og på hvilke måder?

I denne afhandling dækker det børneetiske perspektiv således ikke over en forståelse af barnet som et uafhængigt individ, der går forud for intraaktionerne, men derimod over en metodisk bestræbelse på at fastholde en solidaritet med børnene i selve feltarbejdet samt en analytisk bestræbelse på at fremhæve hvordan særlige institutionelle rammer, hverdagspraksisser samt relationer med andre børn og voksne betydningssætter *børnenes* hverdag.

At arbejde med et børneperspektiv på denne måde betyder også, at det er muligt at indtænke flere temporaliteter i arbejdet.

At være solidarisk med børnene i feltarbejdsperioden betød, at det var deres klare accept der var vigtigst for mig at få, ligesom det var deres genkendelse af mig som ”en på deres side”, jeg stræbte efter. Desuden var det børnene, jeg fulgte rundt i observationsperioden, og dem og deres måder at kunne blive til på, både i relation til hinanden og til de fagvoksne, der var genstand for mine observationsnoter.

Dog var det ikke børnene, der var mit genstandsfelt. Det var derimod fænomenet mobning, og netop dette fik betydning for, hvordan og på hvilken måde en sådan solidaritet kunne fastholdes i analyserne.

Tilbage på kontoret skiftede min solidaritet sig således fra at være primært på børnene til nu at være primært rettet mod min kundskabsambition og mine forskningsspørgsmål og ikke mindst at være det på måder, der kunne hjælpe mig med at sige noget om fænomenet mobning.

Citater blev taget ud af større sammenhænge og observationsnotater blev forkortet og strammet op, så de kunne indgå i denne afhandlings artikler. Ikke bare tilfældigt, men med udgangspunkt i min kundskabsambition og i mine forskningsspørgsmål, og min solidaritet med børnene ændrede sig således til nu at være en optagethed af, at holde fast i et børneetisk perspektiv og i ”*how is it to be this?*” (Davies, 2014: 738)

Netop kundskabsambitionen og forskningsspørgsmålene hænger tæt sammen med den metateoretiske platform, jeg tager afsæt i, og siden den teoretiske platform jeg står på handler om, at dekonstruere og forstyrre etablerede forståelser, skaber det samtidig også en forandring i særlige solidariteter på dette niveau.

I relation til afhandlingen er det min opgave at analysere pointer etc. frem ved hjælp af særlige typer af teori, som børnene næppe selv har været bekendt med fandtes eller kunne vise sig mulige. Forskning er forskerens initiativ – det er mig, der vælger forskningsemne, forskningsplan, teori etc. Når jeg ana-

lyserer tolker jeg gennem frem- og tilbagebevægelser mellem teori og empiri. En proces hvor børnene ikke længere er direkte involveret i processen, men derimod deres nu transskriberede fortællinger og mine observationsnoter.

Pointen er derfor, at det børneetiske perspektiv har været vævet sammen med alle dele af afhandlingsprocessen, mens min solidaritet har skiftet alt efter hvor der slås ned. Dog stadig med fokus på at undersøge hvordan særlige praksisser, handlinger og relationer får betydning for børn frem for eksempelvis de fagvoksne eller børnenes forældre. Forhold der også har haft betydning for, på hvilke måder jeg som forsker kunne og ønskede at positionere mig i felten.

Forskerposition

Med udgangspunkt i det (meta)teoretiske afsæt, som denne afhandling bygger på, og som blev gennemgået tidligere i afhandlingen, må data (ligesom alt andet) forstås som konstrueret og situeret. Data emergerer ud af intra-aktioner mellem både humane og non-humane aktører, og netop på den baggrund er det væsentligt at understrege vigtigheden af forskerens rolle i denne proces.

I min tid i børnehaven var jeg hverken en ubetydelig eller neutral deltager samtidig med, at jeg heller ikke var aktiv på måder, hvor jeg selv tog initiativ til at deltage i hverdagens aktiviteter og børnenes indbyrdes lege. Såfremt jeg blev inviteret til at lege med eller blev inviteret ind i samtaler med børnene, deltog jeg, og hvis børnene kom hen og satte sig ved mig og stillede spørgsmål til min tilstedeværelse eller andet, svarede jeg så godt jeg kunne.

Siden mit empiriske materiale både består af observationsnoter og interviews, har jeg i perioden både gået fra at deltage på måder, hvor jeg har forsøgt at sidde mere eller mindre ubemærket i hjørnerne på stuerne og på legepladsen på små børnestole eller grønne mælkekasser og skrevet noter i min

notesbog, til at være den snaksaglige og synlige interviewer i interviewperioden.

I hele perioden har jeg dog stræbt efter en position som ”en anden slags voksen” (Se også Corsaro, 1985, 1996; Mandell, 1988; Thorne, 1993; Fine and Sandstrom, 1988; Pollard and Filer, 1996; Mayall, 2000).

Flere studier peger på, at børn i børnehaven er mere eller mindre underlagt de fagvoksnes og institutionens (definitions)magt (Meinert, 2003; Warming, 2001; Strandell, 1994; Andersen & Kampmann, 2003)

Ifølge Warming besidder de fagvoksne roller som overvågere, beskyttere og udviklere (Warming, 2001) men også regulatorer finder jeg relevant at nævne her. Det er de fagvoksnes opgave at tilbyde et dagtilbudsrum, hvor børnene får muligheder for at udvikle sig og lære de kompetencer det forventes af dem, for at blive genkendt som typisk udviklede børn.

Såfremt børnene ikke formår at gøre sig genkendelige indenfor de gængse pædagogiske forståelser af passende adfærd, kan de kalde på regulering og/eller irettesættelser og skæld ud.

Det var på den baggrund vigtigt for mig ikke at blive positioneret som fagvoksen (eller som forælder), da denne type af positioneringer ville kunne få betydning for hvad det blev muligt for mig at få adgang til både at se og høre (se også Kousholt, 2006). Jeg ønskede at få mulighed for at observere børnene når de havde konflikter, var uvenner, brød regler og på andre måder agerede ”upassende” i forhold til de daglige normative hverdagsopfattelser i børnehaven (Kampmann, 2003), ligesom det også var fortællinger om dette jeg var på jagt efter i interviewene.

Jeg forsøgte at placere mig så tæt på børnene som muligt, velvidende at jeg aldrig ville kunne blive en af dem. Min højde og drøjde umuliggjorde på alle måde en børneposition og i stedet for at tænke i at være måtte jeg tænke i at gøre (Solberg, 1996).

Det betød at jeg ikke brød ind i børnenes indbyrdes konflikter, irettesatte dem når de gjorde ting de ikke måtte, deltog i de fagvoksnes pauser og faglige diskussioner etc.

Mere konkret betød det også, at børnene i min introduktion af forløbet, fik forklaret, at de altid havde mulighed for at komme og spørge om, hvad jeg havde skrevet om dem i notesbogen. Ikke om andre, kun om dem selv. Flere benyttede sig af det tilbud i starten, mens interessen for det syntes at forsvinde hen ad vejen.

Da jeg havde valgt at positionere mig i solidaritet med børnene, betød det, at de fagvoksne ikke havde samme mulighed for at få at vide, hvad der blev skrevet ned om dem i notesbogen, og dette var for at markere, både overfor børn og voksne, hvor min solidaritet lå. Dette var aftalt fra begyndelsen med de fagvoksne, men betød ikke, at de ikke havde mulighed for at spørge, hvis der var noget de var i tvivl om, bekymrede for eller undrede sig over.

Børnene kunne få at vide hvem de havde leget med, hvor henne og hvad de havde sagt.

Det hændte at nogen børn spurgte til andre børn og fik at vide at det ikke var muligt at få adgang til den information, da det ville være at bryde den aftale om fortrolighed, vi havde lavet. Nogen blev skuffede, men min overordnede oplevelse var, at de netop på den måde fik forståelse for, hvad vores aftale mere konkret betød.

At børnene fik adgang til viden om dem selv kan måske undre. Hvorfor skulle børnene have indblik i, hvad *jeg* som forsker valgte at skrive ned og fokusere på?

Når man forsker med så små børn, som jeg gør i denne afhandling, kan det være svært at forklare børnene, samt give dem en konkret forståelse af, hvad det egentlig vil sige at forske.

At lade børnene få adgang til viden om, hvad det egentlig var jeg skrev ned, oplevede jeg, gav dem en tydeligere forståelse af, hvad det var jeg gik og lavede. At deres deltagelse gav mig et indblik i en verden, jeg ikke ville kunne få adgang til uden deres hjælp. Det var dem, der var eksperterne (Davis, 1998; Graue & Walsh, 1998; Einarsdottir, 2007; Gitz-Johansen, Kampmann & Kirkeby, 2001) og netop denne ydmyghed gjorde også, at børnene til tider hentede mig og bad mig komme ned og observere dem i deres lege, fordi de mente, at det måtte være interessant for mig at få viden om netop denne leg eller aktivitet.

I det hele taget accepterede børnene mig hurtigt som en anden slags voksen, og en eftermiddag hvor jeg sad på legepladsen, kom en af pigerne cyklende hen imod mig med en fart der mindede om en Tour de France deltager. Da hun nåede hen til mig, sagtede hun farten og begyndte at fortælle, at Amanda og Louise var meget uvenner nede bag legehuset. Inden hun nåede særligt videre i beretningen, stoppede hun pludselig med at fortælle og sagde i stedet: *"åh altså forresten... du er jo ikke en rigtig voksen"* hvorefter hun hurtigt var væk styrende lige mod den nærmeste fagvoksne på legepladsen.

En hændelse der især tydeliggjorde, at jeg var en anden slags voksen, var en dag jeg blev inviteret til at tegne sammen med et par piger. Mit feltarbejde foregik henover påsken og i den forbindelse gik jeg i gang med at klippe et gækkebrev. Da jeg havde klippet det første hul i papiret, gispede en af pigerne mens hun kiggede på mig med store øjne, hvilket smittede af på resten af pigerne. Jeg stoppede straks og spurgte om jeg havde gjort noget forkert. Svaret kom prompte men hviskende: *"Du må ikke klippe hul midt i papiret. Så får du altså skæld ud! Skynd dig at give mig det, så smider jeg det ud!"*

Dog oplevede jeg også udfordringer ved at komme for tæt på børnene. Selv om jeg inden feltarbejdet begyndte, havde gjort børnene bekendte med at jeg kun var på besøg, for på den måde at tydeliggøre at jeg kun var til stede

i en afgrænset periode, kunne det at tage afsked til sidst alligevel være svært for nogle.

For børn, i den aldersgruppe jeg gjorde feltarbejde i blandt, er forståelsen af tid mere er en følelse end et konkret målbart tidsinterval. Hvad er to måneder egentlig? Hvor mange gange skal man så sove? 60 gange? Det er da mange?

En af drengene som i observationsperioden ofte legede for sig selv søgte flere gange mit nærvær ved enten at sætte sig ved siden af mig eller ved at søge kontakt på længere afstand gennem små smil og vink. Flere gange havde vi længere samtaler, og jeg vinkede altid tilbage og smilede, når han søgte kontakt på denne måde.

En af de sidste dage i observationsperioden kom han hen til mig og sagde: ”Jeg tror faktisk du er min bedste ven”. En udmelding der skabte tvivl hos mig i forhold til, om jeg havde været for nærværende i forhold til netop denne drengs hverdag.

At balancere mellem nærhed og distance viste sig i det hele taget, at være stærkt forbundet med følelser og at være langt sværere end først antaget. Warming argumenterer for ”... at det ikke bare handler om en iagttagelsesposition hvorfra man ser og lytter – men mere grundlæggende om en deltagelsesposition som indvirker på hele sansningen, også på et mere ureflekteret plan” (Warming, 2005:155)

I min tid i felten forsøgte jeg at aktivere hele min krop og alle dens sanser. Jeg prøvede ikke kun at bruge øjnene og skrive det ned jeg så, men også at notere lyde, ord og stemmelejer, at føle efter, hvordan jeg selv havde det både fysisk og følelsesmæssigt. Jeg mærkede efter hvordan det var at sidde på små grønne mælkekasser, at fryse ude om vinteren og hellere ville være indenfor, og hvilke følelser forskellige episoder og hændelser vækkede i mig.

Egentlig blev det ret hurtigt klart for mig, at jeg ikke kunne afklæde mig mine følelser, og at mit valg om at være solidarisk med børnene fik betydning for, hvilke veje mine sym- og antipatier blev rettet.

Da Peter for eksempel fik skæld ud for noget, jeg ikke havde oplevelsen af var berettiget, fordi jeg havde opfattet situationen anderledes fra min observatørwinkel, kunne jeg mærke en følelse af uretfærdighed, skuffelse og vrede rejse rundt i min krop.

Eller som da Mathilde til et børnemøde, på den fagvoksnes initiativ, blev genstand for en diskussion om, hvorvidt det var OK, at hun tidligere på dagen havde skubbet en anden pige. Mathildes kropsprog udstrålede på alle måder, at hun havde det forfærdeligt med at blive fremhævet i relation til sådan en opførsel, og hendes følelser smittede af på mig og jeg følte en stærk ked af det hed, flovhed og irritation rettet mod den fagvoksne, fordi hun blev ved med at tale om det, når nu Mathilde uden tvivl godt var klar over, at hun havde gjort noget 'forkert' og vi jo egentlig ikke kendte til baggrunden for skubbet.

Det var tydeligt, at det var børn jeg kommunikerede på linje med og ikke på tværs af og derfor også dem og deres følelser, der syntes at vinde min sympati og forståelse. Her blev det i særlig grad væsentligt at tænke over, hvorfor de følelser blev vækket i mig og ikke mindst hvilken betydning det kunne have særligt i forbindelse med mine analyser.

At vælge at være solidarisk med en særlig gruppe smittede af på mine oplevelser af andre grupper, og i feltarbejdsperioden fandt jeg ofte de fagvoksnes måder at agere på upassende. Forhold der senere, grundet overvejelser herover etc. , ændrede sig, da jeg gik i gang med selve analysearbejdet fordi solidariteten her, som tidligere beskrevet, skiftede.

Selv om jeg forsøgte at positionere mig på bestemte måder, måtte jeg også erkende, at det ikke altid var forhold jeg selv var herre over.

Flere gange oplevede jeg, at forskellige omstændigheder gjorde, at jeg røg ind i nye situationer og positioner. Et par enkelte gange blev jeg af legende børnegrupper direkte bedt om at gå væk eller via kropslige gestikulationer afvist som legitimt placeret. Hvisken til hinanden, lukkede huler, eller døre der blev skubbet i, forstod jeg som at jeg var for tæt på og gerne måtte trække mig lidt, hvilket jeg så gjorde.

På den måde havde min deltagelse i felten betydning på flere forskellige måder og niveauer, men det fik også betydning for min position, at jeg valgte at medbringe en hånddukke i forbindelse med mine interview af børnene.

Muffin – En hånddukke

Grunden til at jeg i første omgang ønskede at medbringe en hånddukke var, at jeg håbede at dens deltagelse ville gøre det mere meningsfuldt og trygt for børnene at deltage i interviewene.

Morgan, Gibbs, Maxwell og Britten (2002) anvendte i deres studie af metodologiske problemstillinger i arbejdet med fokusgruppe interview af børn i alderen 7-11 år, en bamse-drage igennem hvilken de stillede spørgsmål til børnene. Deres begrundelser herfor var, at de havde erfaret at børn kunne være tilbageholdende med at svare voksne på spørgsmål, de oplevede at de voksne godt selv kendte svaret på i forvejen. Dragens tilstedeværelse og spørgsmål overbeviste ifølge Morgan, Gibbs, Maxwell og Britten, børnene om, at deres viden var vigtig og derfor også væsentlig at udtrykke.

Ligesom Morgan, Gibbs, Maxwell og Britten havde jeg en idé om at børnene ville finde det mere meningsfuldt at fortælle uddybende om deres hverdag, hvis Muffin deltog, siden Muffin ikke før havde været til stede i børnehaven.

I kraft af at jeg havde deltaget i børnenes hverdag i en måned, havde bevæget mig rundt i blandt dem, talt med dem og havde set og oplevet hvad de foretog sig, var det svært at indtage en position som uvidende – en position der også kunne have skabt tvivl om min troværdighed. Hermed ikke sagt at det ikke var muligt for mig at lade børnene være eksperter i egne levede liv, spørge ind til episoder og være uvidende i nogen grad i forhold til de strukturer og meninger børnene talte frem som betydningsfulde og lignende. Men netop fordi jeg i observationsperioden allerede havde haft adgang til nogen af disse betydninger og havde positioneret mig på måder både gennem min deltagelse og mit kropssprog, der udtrykte hvor min solidaritet lå, fik det betydning for, i hvor høj grad jeg kunne agere naiv, meningsløs og uvidende. At medbringe Muffin kunne på den måde være med til at skabe en udvidet interesse i at vide mere om denne hverdag.

For det andet ville jeg gerne udfordre interviewmetoden på måder, der kunne være med til at forstyrre magtforholdet mellem barn og voksen. Eksempelvis kritiserer nogle forskere børneinterview da de mener, at børn ser voksne som en autoritet, der kræver særlige typer af svar (se eksempelvis Punch, 2002; Flewitt, 2005; Hill, 2005). Svar de oplever at interviewereren søger.

Inden jeg traf beslutningen om at medbringe Muffin, var der flere muligheder i spil. Jeg overvejede at deltage meget mere aktivt under observationerne og lege med børnene, at tage med dem hjem (Kousholt, 2006) eller at udvikle et spil vi kunne spille og sammen tale ud fra etc.

Måske ville nogle af disse muligheder have gjort projektet meningsfuldt for børnene på nye måder, eller have givet dem en forståelse af, at jeg var en anden slags voksen, men alligevel havde jeg ikke en oplevelse af, at disse ideer ville kunne forstyrre magtforholdet tilstrækkeligt mellem barn og voksen.

Efter længere tids overvejelse blev jeg enig med mig selv om, at jeg ikke alene ville kunne skabe en sådan forstyrrelse. Jeg havde brug for noget andet end mig selv, i den krop jeg nu engang bar rundt på, til at betydnings sætte min position, og her kom jeg på ideen om at medbringe et tøjdyr.

Ideen udsprang mere konkret af erfaringer fra mit tidligere arbejde som antimobbekonsulent, og i den forbindelse ekstern konsulent for Red Barnet og deres projekt Fri for Mobberi. I min undervisning af de fagvoksne i relation til anvendelsen af projektets materiale – en kuffert indeholdende diverse aktiviteter til at forebygge mobning i børnehaven og indskolingen⁹ – fortalte de fagvoksne ofte om, hvordan en lilla bamse, der hører sammen med kufferten, havde særlig betydning for børnene. Også i følgeforskningen af projektet blev dette bemærket. Her peges der på, at bamsen blev et symbol på omsorg (Kamstrup Knudsen, Kampmann & Lehrmann, 2007) og at bamsen var blandt de materialer, der var mest populære i børnehaverne (Lindberg, Kampmann, Hjort-Madsen m.fl. 2009).

Tidligere projekter med tøjdyr og hånddukker

Tøjdyr og hånddukker er tidligere blevet anvendt i samtaler med børn. De er blevet brugt i psykoterapeutiske forsøg på at ændre børns adfærd (Bender, 1936) og altså med en terapeutisk funktion, eller i forbindelse med børn, der har været udsat for seksuelle overgreb. I forhold til seksuelle overgreb, er dukkerne blevet anvendt som selvrepræsentationsværktøjer. Det er således meningen at børnene skal tænke at dukkerne er dem selv og på den måde vise interviewereren hvad de har været udsat for (se eksempelvis Morgan, 1995; DeLoache & Marzolf, 1995).

⁹ For uddybende gennemgang af projektet se www.friformobberi.dk

Også i andre mere forskningsrelaterede studier er dukker/bamser blevet anvendt som selvrepræsentationsværktøjer.

I The Berkeley Puppet Interview (BPI) er to identiske hånddukker, designet som hunde, med navnene Iggy og Ziggy, blevet brugt til at interviewe børn om deres oplevelser af at skulle tilpasse sig skolelivet (Measelle et al., 1998). Metoden gik ud på at dukkerne eksempelvis sagde henholdsvis: ”*jeg er glad for skolen*”, ”*Jeg er ikke glad for skolen*” og på den måde præsenterede et negativt og et positivt svar, som børnene så skulle vælge et af som det der repræsenterede dem selv bedst. De negative og positive svar blev ligeligt fordelt mellem de to dukker, så barnet ikke på den måde kunne sammenligne sig selv med særligt den ene dukke.

Min tanke med at medbringe et tøjdyr var dog på ingen måder at børnene skulle anvende det som et selvrepræsentationsværktøj. Muffin – som mit tøjdyr kom til at hedde, var i stedet tænkt som sin egen ”afgrænsede” figur og ikke som afspejlinger af børnene selv.

Selve Muffin var designet med flere forskellige overvejelser in mente. For det første var det i min interesse, at Muffin ikke skulle være magen til eller ligne andre tøjdyr, som børnene havde eller kendte fra deres hverdag. Den var således ikke en kopi af eksempelvis Kaj, Andrea, Bamse eller Kylling etc., da jeg ønskede at undgå at tøjdyret allerede på forhånd repræsenterede særlige værdier, meninger og (for)forståelser.

For det andet skulle den ikke repræsentere kønnede farver så som eksempelvis lys rød og blå eller være bærer af et kønnet navn. Jeg ønskede at undgå, at Muffin ville kalde på særlige køn, og netop derfor var dette vigtigt.

Og for det tredje skulle den ikke kunne tale, men kun lytte, da jeg følte det ville være ”for meget” at skulle give den sin helt egen stemme gennem mig.

Jeg designede selv Muffin og fik hjælp af en syerske til at fremstille den.

Det endte med at Muffin fik form som en hvid pelset kugle med to mellemstore ører, to store øjne og en stor mund man kunne åbne ved at putte hånden ind i den som en hånddukke. Desuden havde den to lange tynde arme og to lange tynde ben i sribet stof – hvidt og sandfarvet.

Jeg valgte at den skulle have funktion som en hånddukke, fordi jeg tænkte det kunne give den lidt mere mimik og liv, men i forløbet brugte jeg ikke selv den funktion. Jeg opdagede at det slet ikke var op til mig at give den liv, men noget der i højere grad foregik i børnenes intraageren med den. Når de holdt den, legede med den, bar den, krammede den etc.

Introduktionen af Muffin til felten

Jeg valgte at Muffin ikke skulle være med i hele feltarbejdsperioden, men kun i selve interviewperioden. Overvejelserne bag dette var, at jeg var bange for at Muffin ville komme til at tiltrække så meget opmærksomhed i observationsperioden, at vi (Muffin og jeg) ville blive sat i forgrunden af børnehavens hverdagspraksis i stedet for i baggrunden af den.

I stedet introducerede jeg den første dag både mig selv og Muffin. Jeg havde medbragt et billede af Muffin, og børnene fik at vide at Muffin var min ven, at den senere ville komme på besøg i børnehaven sammen med mig og være med til at tale med dem, men at den pt. var på ferie. Herefter hængte jeg billedet af Muffin ude i børnenes garderobe, så de løbende kunne blive mindet om den.

Dette viste sig at være et fornuftigt træk. I de følgende dage og uger kom der jævnligt børn og spurgte mig hvornår Muffin kom med, hvorfor den hed Muffin, hvor stor den var, hvor mange gange de skulle sove endnu, om den var levende, om den kunne sige noget, hvad dens mor og far hed etc. Jeg prøvede at svare så godt jeg kunne, men da jeg ikke kunne stå og tænke mig om i timer efter et godt svar, når der stod et barn med store forventningsful-

de øjne og ventede (hvilket også ville plette min troværdighed – come on? Du er dens ven og så ved du ikke engang hvad dens mor og far hedder!?), så blev nogen af svarene ganske ureflekterede og platte - ”Dens mor og far hedder Mogens og Karen...”

Desuden blev jeg også mødt af spørgsmål jeg aldrig ville kunne have forberedt mig på hjemmefra. Eksempelvis spurgte en pige mig: ”*Er det en dreng eller en pige?*” Dét spørgsmål havde jeg forberedt mig på, så til det svarede jeg: ”*ingen af delene*”. Det næste spørgsmål kom dog ganske uventet: ”*Er det så en hermafrodit?*” og her blev mit svar nok en anelse tøvende og mumlende.

Dog svarede jeg altid, når børnene spurgte om den var levende og kunne tale, at jeg synes den var levende og at jeg synes den kunne tale. Det blev ofte godtaget, men til tider blev det også udfordret. F.eks. spurgte et barn hvorfor den ikke talte i børnehaven, og da jeg svarede at den måske var for genert og derfor ikke talte, stak han hånden op i den, styrede dens mund og sagde: ”*hej hej hej*” og derefter sagde han: ”*Hvorfor taler den så nu?*” Hertil svarede jeg: ”*Det er måske fordi den ikke er så genert når du holder den?*”. Det blev accepteret.

Alt i alt forsøgte jeg så vidt muligt at forfølge børnenes tolkninger af Muffin, og den mening de lagde i den.

Muffins veje ind i felten

Den første dag Muffin begyndte at tage med mig i børnehaven var jeg stadig first-entered. Det var således mig børnene sagde først godmorgen til og Muffin der fulgtes med mig som en gæst jeg skulle introducere. De følgende dage skiftede dette fuldstændig og jeg skiftede position med Muffin så jeg nu var second-entered mens den var first-entered. Det var Muffin der blev sagt godmorgen og farvel til først og det både af børn og fagvoksne, mens jeg ofte blev glemt, og det på trods af, at det var mig der svarede. Og hvis jeg bevæ-

gede mig rundt uden Muffin påtalte børnene det med spørgsmål som ”*Hvor er Muffin?*”, hvor det modsatte på ingen måder var tilfældet.

I interviewperioden var det sådan, at jeg ikke interviewede konstant, men med mellemrum, og i mellemrummene bevægede jeg mig rundt på samme måder som jeg havde gjort i observationsperioden, nu sammen med Muffin.

I de situationer var der børn der med jævne mellemrum spurgte om de måtte låne Muffin, og om den måtte være med i deres lege. Det måtte den altid gerne, med mindre vi var på vej ind til et interview eller på vej hjem.

Det interessante var, at den aldrig, som andet legetøj, blev forlagt, trådt på eller andet, og når børnene ikke ville lege med den mere, kom de altid tilbage til mig med den. I legene talte de med den, satte den så den bedst muligt kunne se og viste den i det hele taget en del omsorg. Den var således ikke en rekvirit eller et tilbehør til legen, men en deltager.

Desuden erfarede jeg, i mellemrummene mellem interviewene, at Muffin tiltrak de børn, der tidligere havde været skeptiske, og som jeg ikke havde haft så meget kontakt med.

Som eksempel kom en af de mindre og meget stille piger pludselig hen til mig, en dag jeg sad på legepladsen på en bænk med Muffin på skødet. Hun løftede Muffin af mit skød, kravlede selv op og satte sig, for derefter at tage Muffin på skødet selv. Herefter begyndte hun at spørge om flere ting omkring Muffin, og vi havde en længere snak om Muffin, hende selv og børnehaven.

Det tænkte jeg en del over undervejs. Hvorfor blev den ikke betragtet som andet legetøj, og hvordan fik den så meget liv?

Jeg opdagede, at de fleste børn også ydede stor respekt og omsorg overfor andre tøjdyr, mens klodser, tuscher og biler snildt kunne blive sparket til eller kastet med. Det, at Muffin var en hånddukke/bamse syntes altså at have særlig betydning.

Samtidig gik det også op for mig at min tilstedeværelse og samhørighed med Muffin, sandsynligvist var med til at give den en anden type af liv. Det, at en voksen mente at den var levende, var nok ikke uden betydning og børnenes måder at behandle Muffin på, syntes også at være et udtryk for, at den havde et særligt formål. At den i kraft af min position også var tilstede i felten for at blive klogere på børnehaveliv, hvilket kom til udtryk når børnene inddrog den i aktiviteter med et ønske om at vise den ”noget” om deres hverdag, og som de fandt relevant, at den blev inddraget i.

Jeg har forgæves forsøgt at finde litteratur, der mere indgående beskriver hvad det er for en type af genkendelighed, liv, omsorg, nærvær og tryghed børn synes at finde i tøjdyr.

Det nærmeste jeg er kommet er Winnicotts analyser af hvordan mindre børn anvender eksempelvis tøjdyr, som overgangsobjekter i overgangen mellem afhængigheden af moderen hen imod mere selvstændighed (Winnicott, 1971).

Alligevel synes det alment kendt at børn kan have en særlig tilknytning til bamser og dukker. Hvorvidt det hænger sammen med at bamser og dukker repræsenterer levende væsner, og på den måde i børnenes univers genkendes som mere eller mindre levende aktører, kan jeg således kun gisne om.

Under alle omstændigheder blev det under mit feltarbejde dog tydeligt, at Muffin blev betragtet som mere eller mindre levende, og altså med særlig betydning for børnenes relation til den og mig som forsker.

Forstyrrelser af magtforholdet mellem barn og voksen

Selv om Muffin ikke blev brugt som et repræsentationsværktøj havde ideen med den stadig nogle ting til fælles med andre studier.

Eksempelvis fandt man i BPI studiet, at det syntes lettere for børnene at tale om svære emner så som ked-af-det-hed, vrede etc. (Measelle et al., 1998), hvilket også var tilfældet i mit studie, mens det samtidig var et gennemgående udgangspunkt at forsøge at forstyrre magtforholdet mellem barn og voksen, hvilket også var også et ønske jeg efterstræbte gennem min inddragelse af Muffin.

Ved at medbringe Muffin håbede jeg på at dens tilstedeværelse ville hjælpe til, at jeg ikke blev positioneret som hverken fagvoksen eller forælder. Voksne der medbringer bamser med sig rundt i hverdagen og som forbinder sig til dem som venner er selvsagt ikke almindeligt og selvfølgelig i en typisk børnehavepraksis.

Under selve interviewene sad Muffin for det meste på bordet, mens barnet og jeg talte sammen. Nogen gange valgt børnene at sidde med den på skødet eller at sætte den ved siden af dem selv, og en sjælden gang imellem talte børnene gennem Muffin eller stillede mig spørgsmål, som de gerne ville have svar på.

Det mest interessante under selve interviewene var, at selv om det var mig der stillede spørgsmålene, var det ofte Muffin børnene rettede svarene imod. Kontakten var således ikke mellem barnet og mig som forsker, men nærmere mellem barnet og Muffin.

Undervejs i interviewforløbet blev det klart for mig at Muffin netop hjalp til at positionere mig på nye måder.

I denne afhandlings artikel: *Interview as Intraview – A hand doll approach to studying in- and exclusion processes among children in kindergarten* analyserer jeg gennem tre empiriske eksempler, hvordan Muffin formåede at opnå agens på måder, der fik konkret betydning for hvilken type at fortællinger børnene tilbød mig, samt hvilke positioner, der blev tilgængelige både for børnene og for mig som forsker i interviewsituationerne.

I interviewet med Liam overtog han pludselig interviewet og begyndte at stille mig en række spørgsmål til Muffin. Dens alder, forældre etc. Det betød at situationen ændrede sig fra at vi var én interviewer og én informant, til mere at være en samtale, hvor vi begge fik svar på de spørgsmål vi sad med og det fik betydning for, at magtforholdet mellem Liam og mig som forsker blev forstyrret på positive måder.

I interviewet med Adam valgte han konsekvent at kigge på Muffin og svare, når jeg stillede spørgsmål til handlinger, der i en typisk børnehavehverdag ville blive genkendt som upassende. Adam syntes at genkende Muffin som en ven på ”hans side”, og hvad der måske ikke ellers ville synes passende at fortælle en voksen fik stemme gennem Muffins tilstedeværelse.

I det sidste eksempel med Hailey gjorde Muffins tilstedeværelse det muligt for hende at svare på et svært spørgsmål, om hvorvidt hun oplevede at særligt et andet barn kunne lide hende. Hailey valgte i den forbindelse at tage Muffin op til sit øre, hvorefter hun fortalte, hvad hun oplevede den hviskede til hende, at hun skulle svare.

At medbringe Muffin viste sig således at have konkret betydning, både for min position i felten men også i forhold til hvilke fortællinger det blev muligt at få adgang til i interviewene. Min egen position skiftede gentagne gange fra eksempelvis at være interviewer til at blive interviewet, at være Muffins ledsager frem for omvendt, at være en voksen man kunne fortælle om ”upassende” adfærd til etc.

Muffin intraagerede med børnene og med mig som forsker på måder der betød, at den forstyrrede magtforholdet mellem barn og voksen, men også at den selv blev positioneret på mange forskellige måder som alt lige fra en ven, en lytter, en stemme etc.

På den måde blev Muffin en diskursbryder i kraft af dens forstyrrelser af, hvad det vil sige at være voksen, mens den også blev et symbol på tryghed, nærvær og oprigtig interesse.

Selv om Muffin viste sig at være betydningsfuld på måder, der viste sig gavnlige for mit feltarbejde, er det dog også her væsentligt at fremhæve at det ikke er sikkert at Muffin ville have været lige produktiv alle steder. I nogle sammenhænge eller i nogle børnekulturer og børnegrupper kunne der være blevet skabt konsensus om at bamser var for platte og for mindre børn. I sådan et tilfælde ville jeg højst sandsynligt ikke have fået noget særligt ud af at have medbragt Muffin, men heldigvis viste det sig ikke at være tilfældet i den børnehave, hvor jeg befandt mig.

Nu hvor jeg har præsenteret de mere overordnede og gennemgående overvejelser og betydninger af både mine veje ind i feltet, samt måden at arbejde med et børneetisk perspektiv, forskerposition og inddragelsen af en hånddukke, vil jeg nu gå videre med mere konkret at beskrive både hvorfor jeg valgte observationer og interview som metoder, og hvordan jeg mere konkret foretog disse i feltarbejdet.

Et kvalitativt afsæt

Denne afhandling er et kvalitativt studie af, hvordan mobning bliver til i børnehaven. Kvalitative metoder anvendes i dag indenfor mange forskellige fag og discipliner og der findes således mange forskellige metoder og ikke mindst metodeteknikker at trække på. (Kvale & Brinkmann, 2009; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1990; Tesch, 1990)

At arbejde kvalitativt kan gøres på mange måder, men det må gøres med omhyggelighed.

Metoderne må først og fremmest vælges med omhu, så de kan være med til at generere meningsfuld data, der kan være med til at besvare den problemstilling, man undersøger.

I denne afhandling har ambitionen været at udvikle nye kundskabstilbud på empirisk grundlag. Jeg har været optaget af spørgsmål så som, hvordan oplever børnene deres hverdagsliv? Hvordan oplever de deres indbyrdes relationer og deres relationer til de fagvoksne? Kan børn i børnehavealderen udsættes for systematisk udelukkelse? Og i så fald hvordan kommer det så til udtryk både i de fagvoksnes og børnenes fortællinger og/eller i deres hverdagspraksis.

Forskningsspørgsmålene og genstandsfeltet står dermed centralt når metoder tages i betragtning og udvælges, men forskningsspørgsmål og genstandsfelt kan ikke afgøre anvendeligheden alene.

Metoderne må desuden vælges med det forbehold, at de skal kunne moduleres på måder, så de bliver tilpasset det felt og den informantgruppe, der gøres feltarbejde i blandt. Det er ikke sikkert at de ideer, metoder etc. man i første omgang havde tænkt som produktive, også er det når man er ude i feltet. Lige gyldigt hvor man laver sit feltarbejde, må man være klar på uforudsigeligheder og forstyrrelser, da disse forhold altid er en del af levet liv.

Da jeg er interesseret i børns relationer, deres samspil med hinanden og med de fagvoksne, deres oplevelser heraf og hvilken betydning det synes at kunne få for mobnings tilblivelse, har jeg valgt metoder, der kan hjælpe til at give indblik i sådanne interesser.

Afhandlingens empiriske materiale er således primært genereret gennem observationer og interview med både børn og fagvoksne, men siden det heller ikke er ligegyldigt hvilken kontekst relationerne udspiller sig i, har jeg også inddraget centrale dokumenter så som dagtilbudsloven, kommunens sam-

menhængende børnepolitik, læreplaner samt en underretning som empirisk materiale.

I denne afhandling har ambitionen således været at søge kvalitativ viden og ikke kvantitative overblik. Jeg er interesseret i hvad og hvordan og ikke i hvor mange. Det er kompleksiteter, rod, modsætninger etc. der er i fokus her.

Observationer

Alle mennesker deltager og observerer i alle deres hverdagsinteraktioner. Det er umuligt at træde ind i et rum uden på en eller anden måde at deltage og observere. I sådanne sammenhænge foregår dette dog ofte fuldstændig implicit, og er ikke noget man nødvendigvis tænker over eller noterer sig yderligere.

I forskningssammenhæng er denne del netop det centrale. At man hele tiden overvejer, noterer og redegør for, hvordan man deltager og hvad der bliver muligt at observere.

Observationer er særligt nyttige til at få indblik i processer, hverdagspraksisser, handlinger, interaktioner, materialiteter og kroppe.

Gennem min deltagelse i institutionslivet og min bevægen rundt i blandt børn og fagvoksne, blev det muligt at få adgang til situeret viden om (Warming, 2005), hvordan børnene relaterede sig til hinanden og til de fagvoksne samt, hvordan børnehaven som kontekst kunne være med til at påvirke disse relateringspraksisser. Det blev således muligt at få øje for, hvem der indgik i fællesskaber med hvem, hvordan (u)passende væremåder blev forhandlet frem, blev genkendt, afvist og udlevet, samt hvordan børn forhandlede og henholdsvis fik/ikke fik adgang til fællesskaber.

Både invitationer og afvisninger fra fællesskaber blev produceret på flere og ofte modsatrettede måder, og de produceredes både gennem kroppe, herunder mimik og bevægelser, samt gennem sprog og tavshed, og netop disse komplekse processer blev mulige at få indblik i gennem observationer.

Indenfor videnskaben er der mange bud på, hvordan man kan observere, og i hvor lille eller høj grad man kan eller bør deltage. (Spradley, 1980; Kristiansen & Krogstrup, 2004)

Min observationsteknik har ikke været at observere systematisk eller i tidsintervaller. I stedet har jeg forsøgt at tilpasse mig selv til hverdagen og har skrevet ned når det har været muligt og har følt sig passende (se Kristiansen & Krogstrup, 2004 for diskussion af forholdet mellem strukturerede og ustrukturerede observationer). Jeg har forsøgt ikke at sidde med min notesbog fremme hele tiden (Hammersley & Atkinson, 1998), men har samtidig forsøgt at tydeliggøre, at det var dét, der var mit formål med at være der.

Når man træder ind i eksempelvis en børnehave, kan man godt have forventninger om, hvordan man vil observere, hvad man vil observere og hvornår man vil observere.

Grundet tidligere erfaringer med deltagelse og observationer i børnehaver havde jeg en klar forventning om, hvad der ville møde mig, og jeg gik derfor forholdsvist åbent til felten.

Da jeg i første omgang trådte ind i børnehaven, virkede det hele en anelse uoverskueligt, som forventet. Små børnekroppe bevægede sig rundt i mellem hinanden i forskellige tempi. Nogen talte, nogen råbte og andre igen sagde intet. Jeg kunne derfor have skrevet konstant uden at have fanget en brøkdal af det, der foregik. I stedet valgte jeg at skrive ned når jeg fornemmede at det der foregik, havde relevans for mit forskningsspørgsmål, når noget ”puzzled me” eller når noget emotionelt berørte mig i relation til mine forskningsspørgsmål. Jeg skrev ned så længe jeg havde overblik og kunne følge med, og jeg stoppede med at skrive, når jeg vurderede at episoden var mættet. Mættelsen var en fornemmelse, for jeg oplevede ikke, at det på noget tidspunkt var muligt at observere konkrete endelser i relationer. Det var aldrig til at vide, om det jeg observerede netop var begyndelsen på noget eller fortsættelsen,

ligesom det heller ikke var muligt at vide, om noget var slutningen eller blot en foreløbig pause (Kofoed, 2004).

Når jeg kom hjem efter en dag i felten skrev jeg noterne rent og episoderne ud så fyldestgørende som muligt (DeWalt & DeWalt, 2002; Goffmann, 1989; Spradley, 1980).

Flere forskere skelner mellem feltnoter og egne fortolkninger (Se eksempelvis Stanek, 2011; Bjørndal, 2003 og for diskussion Emerson, Fretz & Shaw, 1995). Den inddeling kan give et indtryk af, at feltnoter kan forstås som objektive data, der ikke er betydningsat gennem selve metoderne og de forskere der udfører dem (Emerson et al. 1995).

I samme moment negligeres det, at der altid er intra-agerende forbindelser mellem forskningsspørgsmål, felt, metateori, etik, metode og forskeren selv.

Dermed ikke sagt at forskeren skal skrive alle sine følelser og tanker ud i alle feltnoter, men at man bør gøre sig dem bevidst og tænke over, hvordan de har betydning for, hvad man får øje på, hvad der noteres ned på hvilke måder og hvordan man tolker på det man observerer.

Man kan aldrig observere uden at fortolke (Danziger, 1990; Gadamer, 1975; Hanson, 1958; Hazelrigg, 1989; Nagel, 1986; Putnam, 1981). Dette må også tænkes ind i analyseprocesserne på måder, så det bliver muligt at dekonstruere og forstyrre ens egen forskerposition.

Interview

Som tidligere nævnt tager metoder form efter deres sammenvævning med forskningsspørgsmål, metateori, felt etc. For at lave interview i denne undersøgelse har der været nogle forhold, der har været nødvendige at holde sig for øje.

Flere forskere der trækker på samme eller lignende metateoretiske forståelse som jeg, arbejder ud fra forståelsen om, at betydninger forhandles frem i

interaktionen mellem informanten og interviewer, ligesom også andre kræfter, så som eksempelvis konteksten, ikke kan ses som betydningsløs (Søndergaard, 2002; Søndergaard & Højgaard, 2009; Juelskjær, 2009; Cawood, 2007; Staunæs, 2004; Kofoed, 2004)

Som Staunæs og Søndergaard beskriver det: ”*Interviewet kan begrebsliggøres som et socialt møde, en samtale imellem dialogpartnere, der sammen producerer tekstede fortællinger om den interviewedes virkelighed og om de måder, vedkommende betydningsætter dem på*” (Staunæs & Søndergaard, 2005:54).

Desuden kan forskeren aldrig gå fuldstændig forforståelsesfrit til felten. Vi vil altid have nogle forventninger eller formodninger, men det væsentlige er, at man forsøger at holde sig for øje og også fokusere på, hvordan disse er med at betydningssette det empiri, man er med til at generere.

Det kan være svært at være uenig i disse forståelser, men inspireret af Barads og hendes analytiske pointer om intraagerende kræfter frem for interagerende, er det muligt at videretænke og tydeliggøre, hvordan også materialiteter er med til at betydningssette interviewsituationen på mange forskellige komplekse måder.

Hverken informant, forsker, kontekst, kulturelle forestillinger, materialiteter etc., kan sættes mere i forgrunden en andet forud for intraaktionerne og alle kræfter blander sig og væver sig ind i hinanden på knudrede og uløselige måder. Der produceres ikke kun viden og mening i mellemrummet i relationen mellem interviewer og informant. Disse intraagerer med hinanden ligesom de også intraagerer med forskningsspørgsmål, metateori, metodeovervejelser etc. Det kan således få lige så stor betydning, hvad det er for et rum interviewet foregår i, hvilke redskaber der tages i brug, hvordan materialitet åbner og lukker for bestemte forhandlinger af mening etc., som relationen mellem informant og interviewer. Havde jeg eksempelvis valgt ikke at medbringe Muffin, er det ikke sikkert, at jeg ville have fået de fortællinger om,

hvem der ikke var gode at lege med, hvordan det kunne være og hvilken betydning man syntes de havde, som jeg fik, ligesom det også ville have haft betydning for, hvad der havde været muligt at spørge om og på hvilke måder.

At hævde, at forskerens måder at møde informanterne på er hovedafgørende for, hvordan interviewet kan blive til, sådan som Kvale og Brinkmann hævder (Kvale & Brinkmann, 2009), må derfor gentænkes, da alle kræfter intra-agerer med hinanden, og intet forud for selve interviewsituationen som udgangspunkt kan siges på forhånd at have mere betydning end andet. Vi kan således ikke forud for interviewet gå ud fra at særlige kræfter tilegnes mere agens end andre, og vi må derfor stille os ydmygt overfor interviewsituationen og forsøge at holde os for øje, at det empiri, vi forsøger at generere, ikke er noget, der ligger ”derude” som vi kan gå ud og indsamle. Data emergerer ud af intraaktioner og det er således ikke ligegyldigt, hvad eller hvem der intra-agerer med hinanden i interviewsituationen.

I artiklen: *Interviews as intraviews: A hand doll approach to studying processes of inclusion and exclusion among children in kindergarten* går jeg mere i dybden med denne diskussion og jeg vil derfor ikke her gå mere ind i denne. I stedet vil jeg diskutere hvorfor og hvordan interview med mindre børn kan være en givende forskningsmetode.

Hvorfor interview?

At skulle interviewe og i det hele taget som forsker at skulle deltage i børns hverdagsliv kan for nogle børn synes både grænseoverskridende, uforståeligt og skræmmende.

Irwin og Johnson fortæller i deres studie om børn, der kaster op grundet nervøsitet, om sværhedsgraden i at de skal sidde stille, og om børn som ikke gider mere etc. (Irwin & Johnson, 2005).

I deres studie påpeger de ligeledes, at der mangler viden om, hvordan man kan imødekomme de udfordringer, man kan komme til at stå overfor når man forsker med børn. ”*There has not been a parallel move within the scholarly community to lay bare the practical challenges inherent in conducting interviews with children*” (Irwin & Johnson, 2005:822). Disse udfordringer kan både handle om at få børn til at deltage og finde deltagelsen spændende og relevant, samt det magtforhold, der er mellem barn og voksen (se eksempelvis Davis, 1998; Graue & Walsh, 1998; Gollop, 2000).

Ved at kombinere observationer med interview, ønskede jeg at åbne op for at få indblik i både hvordan børnene deltager i børnehavens hverdag, hvordan de relaterede sig til hinanden og til de fagvoksne samt at få øre for, hvordan børnene så betydningssætter denne hverdag og relateringspraktisser.

Tanggaard og Brinkmann beskriver det således: ”*De områder af den menneskelige erfaring som interviewforskning egner sig til at behyde, kan blandt andet siges at være relationelle, konversationelle, sproglige og narrative områder*” (Tanggaard & Brinkmann, 2010:33).

I observationerne bliver det muligt at se, høre og sanse *hvordan* børnene forholder sig til hinanden og de fagvoksne, mens det i interviewene bliver muligt at få øre for *hvorfor* og hvilken betydning det har for deres tilblivelsesmuligheder ud fra deres egen forståelse (Kvale, 1997; Haavind, 2000; Ulvik, 2007).

I interviewene var jeg på jagt efter at få beskrivelser af, hvordan børnene tillagde livet i børnehaven mening, på hvilke måder de italesatte betydningen af venskaber og uvenskaber og i mere overordnet forstand var jeg interesseret i at få data til at emergere, der i analyserne kunne være med til at sige noget om ”*tilblivelsesprocesser, selvfølgeligheder, ikke-selvfolgeligheder, permanens og brud*” (Staubæs & Søndergaard, 2005:53).

For at fange sådanne kompleksiteter måtte interviewmetoderne være sammensat på måder, der gav mulighed for denne generering af data.

Fra nogle af mine tidligere interview med børn, havde jeg erfaret, at det at interviewe børn ud fra fastlagte præstrukturerede spørgsmål, kunne lukke for en sådan mulighed. Interviewdialogen var derfor ikke tydeliggjort mere end til temaer og enkelte mulige underspørgsmål, der kunne trækkes på såfremt interviewet eksempelvis skulle gå i stå. Jeg havde en klar ide om, hvad det var for nogle emner, jeg ønskede at tale med børnene om, men jeg forsøgte stadig så vidt muligt at lade børnene lede samtalen. Eksempelvis pegede en af pigerne på et billede af sig selv og sagde: ”*hende der kender jeg ikke*”. Den udmelding blev forfulgt og gav mange interessante vinkler på et børneliv og relationer til andre børn og til fagvoksne.

Ifølge Hatch er det netop den interviewstrategi, der er essensen i et godt børneinterview: ”*Leaving room for children to teach us what we need to know, while providing them with questions to spur them to do just that, is the essence of good interviewing*” (Graue & Walsh, 1995:147).

Desuden har jeg i interviewsituationen været optaget af måder hændelser kommer til udtryk på gennem sprog og stemmeleje. En del børn fortalte om ubehagelige hændelser med tynde lyse stemmer, mens andre fortællinger blev talt frem med høj latter og humor involveret. Stemmeleje og måder at fortælle på er ikke ligegyldige for den mening vi forhandler frem imellem os i situationen, og er heller ikke ligegyldig for, hvad der senere bliver muligt og interessant at spørge om og til.

I analyserne fandt jeg det derfor heller ikke nok at gennemlæse det transkriberede materiale. Interviewene måtte lyttes igennem utallige gange, og betydninger måtte analyseres frem med tanken om de intraagerende kræfter i baghovedet.

Fremgangsmåder

Jeg valgte at lave individuelle interview med de 4-6 årige børn. Jeg valgte de 3-årige fra i interviewene, fordi de fleste netop var rykket op i børnehaven fra vuggestuen, og jeg derfor vurderede, at de ikke havde så meget erfaring med hverdagslivet i børnehaven, ligesom flere af dem også sprogligt var udfordret i forhold til at give længere sammenhængende fortællinger.

At vælge individuelle interview var begrundet i en forståelse af, at når der arbejdes med sårbare emner kan det være svært at sidde sammen med andre hverdagsdeltagere, og sætte ord på de oplevelser og følelser man går med. Både fordi man i dette tilfælde i de andre børns forståelser af én kunne risikere at positionere sig selv på uigenkendelige måder, men også fordi de positioner, der kunne blive forhandlet frem i rummet børnene imellem ville kunne få konsekvenser for deres videre positioneringsmuligheder i fællesskabet. At fortælle om uvenskaber med Karlo, om hvorfor man synes han ikke er en god kammerat og hvordan man i øvrigt gik ned bag bakken for at græde efterfølgende, ville eksempelvis i en fokusgruppeinterviewsituation have været mere eller mindre umulig og ganske risikabel.

Inden hvert interview blev det barn jeg havde tænkt mig at interviewe spurgt, om det havde lyst til at deltage, ligesom det kunne afgøre om det havde tid nu.

Selv om børn giver deres samtykke kan denne vise sig at være midlertidig eller der kan være uoverensstemmelser mellem et verbalt og et kropsligt samtykke (Alderson, 2004; Harcourt & Conroy, 2005). Forhold jeg hele tiden havde i tankerne og overvejede ved hvert nyt interview.

Nogle børn gik hurtigt med, andre ville gerne vente, og andre igen stillede sig hurtigt i kø, når de så at et barn kom tilbage fra interviewrummet, og der var ingen tvivl om, at Muffin vækkede børnenes interesse i forhold til at del-

tage i interviewene og på mange måder overbød de aktiviteter, der ellers var i gang.

Hvem der blev interviewet hvornår, var derfor ikke bestemt på forhånd. Det blev afgjort i situationen, og i forhold til hvordan det passede ind i børnenes eget program.

I selve interviewrummet startede jeg med at fortælle barnet, hvad der var meningen med interviewet. Både for at sikre mig, at det barnet havde sagt ja til at deltage i, også var det som hun/han forventede, men også for at introducere, hvad der nu skulle til at ske. Barnet fik at vide at Muffin og jeg var interesserede i at vide, hvordan hun/han synes det var at være børnehavebarn, hvad de havde oplevet og tænkte om det, samt hvem de legede med og hvorfor. Desuden fik de at vide at interviewet blev optaget, så vi bedre kunne huske, hvad de havde fortalt når vi kom hjem, at deres fortællinger ville blive brugt i en bog, men at ingen ville få at vide, hvem der havde fortalt hvad, at de måtte lege, tegne, hoppe og danse undervejs, at der ikke fandtes nogen forkerte svar, ligesom at de til enhver tid måtte sige at de ikke gad mere og gerne ville stoppe interviewet.

Da institutionen var præget af en hel del glaspartier, var det umuligt at interviewe børnene på deres respektive stuer i fred og ro. I stedet blev interviewene foretaget i det eneste rum med kun ét vindue og hvor andre børn ikke havde mulighed for at kigge ind eller forstyrre samtalen. Rummet var ikke specielt optimalt, da man skulle igennem personalestuen for at få adgang.

Børnene skulle dermed ind på et område, de ellers ikke havde adgang til, medmindre de var ifølge med fagvoksne, og netop den positionering af rummet krævede forsøg på om-positionering. Rummet var i forlængelse heraf eksempelvis tidligere blevet brugt til sprogscreeninger af en del af de samme børn som skulle deltage, og derfor var det væsentligt at tydeliggøre både verbalt og materielt at denne type interview ikke gik ud på det samme.

I kraft af Muffins tilstedeværelse var deltagelsen allerede gjort anderledes, men ud over det gjorde muligheden for at medbringe legetøj, pinde og alt andet børnene fandt relevant også rummet og situationen til ”noget andet”.

Flere forskere har desuden peget på, at det kan være en fordel at børnene har mulighed for at lave noget under interviewene (Parkinson, 2001; Cappello, 2005)

Jeg havde derfor på forhånd medbragt tuscher og papir, lidt snacks i form af tørret frugt og vand, og børnene bestemte selv om de ville sidde ned, bevæge sig rundt eller andet.

Da interviewene var semistrukturerede¹⁰ startede de ofte fra forskellige steder, men i alle interviewene indgik der billeder. Billederne var fordelt på tre gruppebilleder fra de tre respektive børnehavegrupper, og et billede jeg selv havde samlet af diverse billeder af de fagvoksne.

Billederne gav et visuelt redskab at tale ud fra, og i interviewene blev alle børn spurgt, hvem de bedst kunne lide at lege med, og om der var nogen de ikke kunne lide at lege med. De valgte børn blev nummereret således, at de børn man godt kunne lide at lege med fik sorte tal (fra 1-? Hvor 1 var bedstevennen) og dem man ikke kunne lide at lege med fik røde tal (fra 1-? hvor 1 var den, der blev leget mindst med). Mens børnene placerede deres kammerater, spurgte jeg ind til begrundelserne for valgene, episoder og lignende og billederne var derfor med til at åbne op for fortællinger, der både gav indsigt i klare meninger, usikkerheder og kompleksitet i relationer. Det var således muligt, at der undervejs blev ændret på placeringerne, men som udgangspunkt var børnene meget sikre på deres valg og det var sjældent der blev tøvet med hvor diverse farver og tal skulle placeres samt af hvilken årsag.

¹⁰ Se bilag 3 for interviewguide til børnene

Her ville nogen måske overveje hvorvidt denne metode kunne være med til at tillægge børnene særlige holdninger og meninger om andre, og dette holdt jeg mig grundigt for øje undervejs. Dette i særlig grad ved at anerkende børnenes placeringer og forsøge at undgå at udtrykke eller vise mine egne holdninger og meninger (Se også Dalum Christoffersen, 2014).

Børnenes markeringer af de andre børn blev efterfølgende brugt til at lave et overbliksbillede af, om der syntes at være nogen børn, der gennemgående blev valgt til eller fra og som jeg på den måde kunne sammenholde med mine observationsnoter og med de fagvoksnes fortællinger om børnenes indbyrdes relationer.

Interview med de fagvoksne

Som udgangspunkt havde jeg tænkt mig at lave et fokusgruppe interview med de fagvoksne i en mindre gruppe. Dette viste sig dog at være helt umuligt, da de i så fald skulle overlade store børnegrupper til meget få fagvoksne. I stedet valgte jeg at interviewe dem enkeltvis. Udvælgelsen af de fagvoksne blev foretaget ud fra, hvilke fagvoksne der var på de stuer jeg havde inddraget i feltarbejdet og ud fra, hvem der var fast personale i huset og altså ikke eksempelvis vikarer. Begrundelsen herfor var, at jeg ønskede at interviewe fagvoksne, der havde indgående kendskab til børnegrupperne og til institutionen. Det blev til i alt tre fagvoksne.

Begrundelsen for at ville have lavet et fokusgruppeinterview, var, at det kunne have skabt mulighed for at fange selvfølgeligheder, modsætninger og forhandlinger af (for)forståelser og meninger i mellem fagvoksne og dermed have sat fokus på at regler, pædagogiske overvejelser og strategier, samt oplevelser af enkelte børn ikke nødvendigvis er entydige og stringente.

Da fokusgruppeinterview ikke var muligt, måtte jeg forsøge at få adgang til noget af det samme gennem individuelle interview.

En måde at gøre det på, var at bede de fagvoksne om at placere børnene i hierarkicirklér¹¹ (se også Dalum Christoffersen for samme metode) alt efter hvor de oplevede de hørte til. På den måde blev det muligt at tale om, hvorfor de placerede børnene som de gjorde, hvilke (for)forståelser de havde af deres placeringer og muligheder/umuligheder ved at være der, samt herigen-nem også hvilke børn de oplevede som fornuftige og passende kontra udfordrende og upassende.

På den måde fik jeg adgang til de fagvoksnes forhandlinger med sig selv samt deres egne modsatfyldte overvejelser og udsagn. Desuden gav de fagvoksnes placeringer af børnene mig mulighed for at sammenholde dem med børnenes placeringer.

Ligesom børnene blev også de voksne interviewet ud fra en interviewguide¹², der var bygget op i temaer med dertilhørende spørgsmål til inspiration. Jeg havde noteret, hvilke emner jeg gerne ville have vi skulle komme ind på, men som udgangspunkt fulgte jeg de fagvoksnes fortællinger om børnene, hændelser, episoder etc. i deres overvejelser og diskussioner med sig selv over, hvor de skulle placere de respektive børn i hierarkicirklérne. Interviewguiden fungerede på den måde som en guide sådan, at jeg forsøgte at stille spørgsmål undervejs til de fagvoksnes egne fortællinger, der ramte ind i de temaer jeg søgte viden om.

Transskriptioner

I alt foretog jeg interview med 32 børn i alderen 4-6 år samt interview med tre fagvoksne.

¹¹ Se bilag 4

¹² Se bilag 5 for interviewguide til fagvoksne

Alle interviewene varede mellem 30-90 min. Børneinterviewene svingede mellem 30-60 min mens alle interviewene med de fagvoksne nåede op omkring de 90 min.

Både børneinterviewene og interviewene med de fagvoksne blev herefter transskriberet. Nogle af transskriberingerne lavede jeg selv, mens størstedelen blev foretaget af forskningsassistent Jo Niclasen.

I transskriptionerne er pauser udeladt, mens hævdede og stille stemmer er noteret med henholdsvis (H) for højt og (L) for lavt. Desuden har jeg i analyseprocesserne vendt tilbage til lydfilerne og gennemlyttet disse for på den måde at bibeholde en så tæt oplevelse af informanternes fortællinger og udtryk som muligt.

Etiske overvejelser og (ud)fordringer

“Ethics is about mattering, about taking account of the entangled materializations of which we are a part, including new configurations, new subjectivities, new possibilities—even the smallest cuts matter” (Barad, 2007:384)

At bedrive forskning er ikke en afgrænset proces, men må forstås som en sammenvævning og sammenfiltrering af mange forskellige kræfter, hvoraf etik må tænkes ind som en af disse.

Etik er således en kraft, der viser sig og kommer til udtryk i mange temporaliteter. Der er etik på spil i valg af forskningsambition og forskningsspørgsmål - Kan det anses som forsvarligt, nødvendigt og fornuftigt at undersøge disse problemstillinger? Ude i felten – Er det passende at inddrage de aktører jeg ønsker at inddrage? Er mine metoder og måder at gå til feltet på rimelige overfor feltens deltagere? Og på hvilke måder kan de påvirke informanterne? I bearbejdning af datamaterialet – passes der godt nok på infor-

manterne? Er de for genkendelige? Er informanterne (re)præsenteret på en acceptabel måde¹³? I teorivalg og analysearbejde – Kan det her teoretiske fundament hjælpe mig med at svare på min problemstilling på hensigtsmæssige måder? Bliver det for kritisk? Hvad udlægges og hvad skjules? Og i konklusionerne - Er de konklusioner, der kan drages af forskningen til glæde for dem, der i første omgang deltog i projektet? Og hvis ikke, kan konklusionerne så bringe felten mere skade en gavn? Etc.

Samtidig er etik socialt konstrueret og situeret, og der kan derfor være mange forståelser af, hvad der bør gøres og handles ud fra.

I dette afsnit vil jeg forsøge at gøre rede for en række af de etiske overvejelser og dilemmaer jeg mødte og har fundet relevante at fremhæve i forbindelse med denne afhandlings tilblivelse. Det vil ikke være muligt at komme ind på dem alle sammen, da etik som tidligere nævnt hele tiden er med som en betydningskabende og relevant kraft i forbindelse med et forskningsprojekt. I stedet vil jeg fremhæve dem, jeg har oplevet har fyldt mest, og som har haft størst betydning i forskningsprocessen.

At blande sig

At gøre kvalitativ forskning som jeg i denne afhandling har valgt med udgangspunkt i observationer og interview betyder, at jeg ikke kunne undgå at indgå i relationer med feltens deltagere.

De relationer der bygges op i felten, skal også være mulige at rive ned igen efterfølgende, ligesom det også skal være muligt at forlade felten på en måde, der er acceptabel og passende både for feltens deltagere men også for en selv som forsker.

I løbet af min observationsperiode støtte jeg på et sådan dilemma.

¹³ For en diskussion af etik forbundet med børneforskning se Kampmann, 2003.

Over en længere periode havde jeg fået øje på, at særligt en af drengene kun legede for sig selv, og hvis han søgte kontakt til andre børn blev han glejdet væk derfra af de fagvoksne. Umiddelbart kunne jeg ikke gennemskue hvad denne praksis gik ud på, og efter noget tid valgte jeg at spørge den daglige leder om hun kunne gøre mig klogere på situationen.

I samtalen fik jeg forklaret, at drengen havde ageret upassende og på hvilke måder, og at han derfor var sat under overvågning og med en restriktion om, at han ikke måtte lege med de andre børn¹⁴.

I første omgang valgte jeg at acceptere forklaringen og vendte tilbage til mine observationer. Men der var noget i mig, der ikke faldt til ro. Følelsen af, at det, der foregik var helt forkert både vakt af mine egne observationer, men også af drengens jævnlige kommentarer som: ”Jeg laver altså ikke ballade hele tiden”, ”Er det fordi jeg er dum, jeg ikke må lege med nogen?” eller ”der er ingen der kan lide mig”, gjorde det umuligt for mig at vende ryggen til forholdene.

Jeg overvejede situationen nøje et par dage, og blev enig med mig selv om, at jeg måtte træde ud af min forskerposition og gøre den daglige leder bekendt med, at denne type af praksis på ingen måder syntes etisk forsvarligt overfor den pågældende dreng. Han havde ligesom de andre krav på omsorg, trivsel, og indgåelse i fællesskaber, ligegyldigt hvad han tidligere måtte have gjort. Velvidende at jeg kunne risikere at miste adgangen til felten samt min muligheder for at anvende den allerede generede empiri, valgte jeg at tage chancen.

Reaktionerne på min pludselige markering af mening førte en række emotionelle reaktioner og reflekterende forløb med sig, og det blev klart for både

¹⁴ I denne afhandlings artikel ”Bare jeg var død” – Centrale dokumenters betydning for konstitueringen af fenomenet mobning i en dansk børnehavesammenhæng uddybes, analyseres, diskuteres og problematiseres denne praksis yderligere.

ledelsen og personalet at denne form for praksis ikke længere kunne anses som forsvarlig overfor den pågældende dreng.

At de ansatte anerkendte mine synspunkter var heldigt, da det betød at jeg kunne fortsætte mig arbejde i felten, selv om jeg nu var en aktiv, stærk og afgørende kraft i det videre forløb. Jeg stod på dette tidspunkt et sted i feltarbejdet hvor min observationsperiode var slut, og jeg skulle til at lave interviewene. At jeg blandede mig i personalets daglige praksis fik betydning for et af interviewene med en af de fagvoksne, der nu oplevede mig som en autoritet, der havde svar på hvordan de i fremtiden skulle bedrive en anerkendende praksis. Hertil måtte jeg forklare hende, at det på ingen måder var tilfældet. At jeg oplevede dem som dygtige pædagoger, men som viklet ind i en forblændende proces af handlinger der gjorde, at den praksis de udførte syntes passende på det daværende tidspunkt.

At blande sig i praksis og træde ud af sin forskerposition kræver mange overvejelser og refleksioner. Når jeg alligevel valgte at gøre det, var det med begrundelsen om, at mine data og min adgang til felten aldrig må anses som mere værd end de deltagere, jeg forskede i blandt. Havde jeg valgt at træde ud af felten uden at sige noget, havde jeg måske fået fat i flere tykke beskrivelser og observationer af, hvordan denne dreng blev systematisk udelukket fra fællesskaberne. Data der kunne have bidraget til andre interessante analyser til afhandlingen.

Men hvis jeg havde gjort det – trådt ud af felten på en sådan vis, havde jeg selv qua min teoretiske forståelse af fænomenet mobnings tilblivelse, som blivende til gennem mange sammenvævede kræfter, selv kunne anskues som en medkonstituerende kraft til den udelukkelse og eksklusion drengen mødte, og det ønskede jeg på ingen måder bidrage til.

Alligevel kunne indblandingen godt have ført til, at eksklusionen og udelukkelsen var blevet forværret, og at personalet ikke havde kunnet forstå mine

overvejelser og pointer i forbindelse med sagen. I så fald havde dette krævet yderligere etiske overvejelser og eventuelt inddragelse af andre instanser i forsøget på at få genoprettet drengens værdighed og ret til omsorg og god trivsel.

Anonymisering

Som det forventes indenfor kvalitativ forskning, af den art jeg i denne afhandling har bedrevet, har jeg anonymiseret de deltagere, der har været med til at generere den empiri, der ligger til grund for afhandlingen.

Alle navne og steder er ændret og nogle af børnenes og de fagvoksnes navne er desuden ændret flere gange undervejs i de forskellige artikler, såfremt jeg ikke har fundet det forstyrrende eller uforsvarligt i forhold til analyserne og pointerne.

I to af artiklerne fremgår den samme case, som grundlag for analysen og her har jeg ligeledes valgt at ændre navnet på den dreng, der er hovedperson heri. Siden casen er det samme kan dette synes mærkværdigt, men begrundelsen herfor har været, at forsøge at holde læseren forstyrret undervejs på måder, hvor forståelsen af drengen ikke fæstner sig om en oplevelse af ham som et afgrænset subjekt, der går forud for de intra-aktioner, hans tilblivelse er en del af. Det har således været et forstyrrelses- og refleksionsskabende træk.

Et af de dilemmaer jeg mødte i forbindelse med anonymisering handler om genkendelse.

Einarsdottir (2007) peger på, at det er vigtigt at passe på med at love fortrolighed, da det somme tider kan vise sig ikke at kunne holdes.

Siden jeg kun foretog mit feltarbejde i én institution, er der stor risiko for, at de fagvoksne vil kunne genkende hinanden¹⁵ samt, at den case der ligger til grund for to af afhandlingens analyser er særlig på måder, hvor de aktører, der var til stede i felten undervejs, vil vide hvem drengen er.

Når jeg alligevel har valgt at anvende casen, er det både fordi den er et væsentligt bidrag til en nuanceret viden om, hvordan også fagvoksne samt materialiteter i form af konkrete centrale dokumenter kan få betydning for konstitueringen af mobning, ligesom jeg vidste at drengen ved afhandlingens afleveringstidspunkt ville have skiftet kontekst og være startet i skole. Hvad drengens rigtige navn er, er således viden som de deltagende fagvoksne er bekendt med, og selv om jeg havde lavet feltarbejde i flere institutioner, ville casen stadig være særlig på måder, hvor den højst sandsynligt ville kunne genkendes.

Man kan på den måde hævde, at jeg ikke har holdt mit ord overfor drengen, da jeg lovede ham at han ville forblive anonym i afhandlingen. Når jeg så alligevel vælger at anvende casen, er det ud over ovenstående begrundelser også et forsøg på at genoprette drengens position i institutionen som en værdig deltager med ret til omsorg på lige vilkår med de andre børn, samt at skabe fokus på en problemstilling, der også kan ramme andre børn i andre institutioner.

Samtidig vil jeg også hævde, at drengens identitet er sløret for udenforstående parter på måder, der lever fuldt op til de krav, der er til anonymisering, og derfor har jeg fundet det acceptabelt at anvende casen.

¹⁵ Når jeg kun skriver at de fagvoksne ville kunne genkende hinanden og ikke børnene, hænger det sammen med, at siden jeg lavede interview med 32 børn var denne genkendelse noget mere sløret, end de fagvoksnes da jeg kun lavede interview med tre af dem.

Et andet dilemma var, at på trods af at jeg havde gjort klart for de involverede parter at deres navne samt institutionens navn og lokation ville blive ændret og anonymiseret, samt hvorfor, havde jeg ingen magt over hvorvidt parterne selv respekterede denne anonymisering og sløring.

Et stykke tid efter jeg havde været i felten mødte jeg en tidligere kollega fra år tilbage, der fortalte mig, at hun netop havde været på et seminar, hvor en af de fagvoksne havde fortalt, at de havde deltaget i et forskningsprojekt, hvad det gik ud på, hvem der stod for det (mig), og hvornår det forventedes at blive offentliggjort.

Selv om jeg havde gjort mig umage med at oplyse personalet om, at anonymiseringen var en sikkerhed for dem, siden ingen af os på daværende tidspunkt vidste hvad analyserne mere konkret ville komme til at handle om, også fordi det omhandlede et sårbart emne og dermed ville kunne komme til at fremstille særlige aktører på måder, der måske ikke lige umiddelbart ville være genkendelige for alle parter, havde jeg ingen magt til at fraholde dem fra at tale med andre om det.

Selv om det hele tiden havde været min ambition ikke at komme til at udstille nogen konkrete subjekter på negative eller uhensigtsmæssige måder, betød ovenstående viden, at jeg som forsker blev mindet om, hvordan jeg havde tænkt mig at fremstille citater og observationer i analyserne, samt om særlige analyser af etiske hensyn måtte udelades, fordi de kunne få negativ betydning for de deltagende parter.

Samtidig måtte jeg også omvendt overveje, hvorvidt jeg udelukkede væsentlige indsigter via sådanne udeladelser, som på den anden side kunne få negativ betydning for andre deltagende parter.

Der var således mange loyalitetsrettetheder på spil, der måtte tænkes sammen med hele afhandlingsapparatet og ikke mindst det børneetiske perspektiv jeg gjorde rede for tidligere.

Alt sammen overvejelser og sammenvævedheder, der fik konkret betydning for afhandlingens analytiske nedslagspunkter og fremstillinger.

Interviewspørgsmål og sårbarhed

Det at stille spørgsmål til eksklusionsprocesser og mere konkret at stille dem til systematiske eksklusionsprocesser førte også særlige etiske dilemmaer med sig.

I forbindelse med min forskningsambition var jeg interesseret i viden om, hvordan særlige eksklusionsprocesser foregik og blev til, samt hvilken betydning det havde.

Det betød at en række af de fortællinger, jeg blev præsenteret for, indeholdt negative fortællinger om andre børn og/eller voksne.

Grundet min forskningsinteresse i mobning var det umuligt ikke at få sådanne fortællinger, og netop derfor krævede det også nogle særlige etiske overvejelser. Hvordan forholder jeg mig selv til fortællingerne? Er det muligt at være anerkendende, over for den der fortæller samtidig med ikke at udstråle samhørighed og enighed eller tage pågældendes følelser om den anden på sig?

Kan spørgsmål der bidrager til negative fortællinger om andre producere yderligere vrede og afstand til personen, og kan det i så fald så forsøges undgået?

Det var blot nogle af de spørgsmål jeg stillede mig selv.

I første omgang forsøgte jeg hele tiden at holde fast i mit børneetiske perspektiv og på den måde løbende spørge mig selv: *"How is it to be this?"* (Deleuze, 1980) Jeg forsøgte at sætte mig i informantens sted, at anerkende de følelser der blev udtrykt, samtidig med at jeg hele tiden også mindede mig selv

om, at der var flere børn, flere meninger og fortællinger samt at mobning ikke konstrueres af enkeltindivider, men af mange sammenhængende kræfter.

Når særlige navne blev nævnt og fremhævet i forbindelse med negative fortællinger som eksempelvis: ”*Han er den værste*”, ”*Jeg bader ham*”, ”*Hun tror hun bestemmer alting og hun er den værste voksen der findes*” etc. forsøgte jeg i første omgang at anerkende følelsen og spørge ind til den, hvorefter jeg forsøgte at forstyrre informanten og spørge ind til hvordan han/hun tænkte den anden havde det? Om den anden mon også havde prøvet at blive drillet? Om den voksne der bestemte alting og var den værste, også blev bestemt over af nogen? Etc.

Via den strategi forsøgte jeg at undgå yderligere negative følelser om det barn eller voksen fortællingerne handlede om. Følelser jeg tænker nemt ville kunne have eskaleret, såfremt jeg havde vist min fulde anerkendelse og støtte af de oplevelser, der blev fortalt om og de følelser de bragte med sig. Og som i så fald ikke ville have syntes etisk passende overfor det barn fortællingerne handlede om, og som også var deltager i det felt, jeg gjorde feltarbejde i og overfor hvem jeg havde en etisk forpligtigelse.

Analysestrategier

Afhandlings analysestrategier er, ligesom resten af afhandlingen, blevet til i en række frem- og tilbagebevægelser mellem problemstilling, forskningsspørgsmål, teori, empiri etc.

Vender vi tilbage til agential realisme, som også har haft indflydelse på, hvordan afhandlingens analysestrategier er blevet til, kan det med Barad fremhæves, at analysestrategierne må handle om at producere et forskningsapparat og gøre dette synligt for læseren (Barad, 2007).

Tidligere i dette kapitel beskrev jeg, hvordan en forskningsproces kunne iagttages som et apparatus og jeg tydeliggjorde, at de intra-aktioner, der forekom mellem, som i dette tilfælde, forsker, felt, metoder så som observationer af og interviews med børn og fagvoksne, teoretiske begreber etc., var med til at producere de agentielle skæringer, der kunne betragtes som betydningsfulde for, hvordan et fænomen kunne studeres og hvad der kunne komme ud af en sådan undersøgelse.

I dette kapitel vil jeg derfor gøre rede for de agentielle skæringer jeg som forsker har været med til at sætte gennem de intra-aktioner, der har formet denne afhandlings analyse.

Det forsknings-apparatus, jeg har opstillet, har som tidligere nævnt haft til formål at undersøge, hvordan mobning ser ud til at konstituere sig i en børnehavesammenhæng, og allerede her blev den første agentielle skæring sat.

Det var analyser, der kunne hjælpe med at imødekomme denne problemstilling, der blev skåret til, mens alt hvad der ikke syntes at kunne hjælpe hertil blev skåret fra.

Yderligere agentielle skæringer blev sat gennem de til- og fravalg af specifikke metoder samt det (meta)teoretiske afsæt, der blev gjort, og disse fik også indflydelse på, hvordan afhandlingens analysestrategier kunne blive til.

Når der kigges tilbage på analyseprocesserne kan afhandlingens analysestrategier beskrives gennem tre sammenvævede niveauer. Når jeg skriver at det må gøres med et tilbageblik, hænger det sammen med, at processerne vævede sig sammen på utallige måder, der har vanskeliggjort en regulær redegørelse for, hvordan analysestrategierne konkret blev til.

Ingen af de tre niveauer er derfor foregået så lineært, gennemskueligt og progressivt som jeg vil forsøge at fremlægge det her. Niveauerne vævede sig uløseligt sammen, og flere gange måtte jeg se mig selv bevæge mig frem- og tilbage mellem dem på måder, der til tider følte som at skulle starte helt for-

fra. Dette gjorde eksempelvis i nogle sammenhænge at analytiske spørgsmål måtte ændres, eller at det, jeg troede jeg undersøgte, pludselig trådte frem på andre og nye måder, der ændrede undersøgelsens fokus.

Når jeg så alligevel har valgt at fremskrive dem på en tilnærmelsesvis mere stringent måde, er det for at synliggøre processerne for læseren på måder, der gør det muligt at følge med, men jeg håber at læseren vil have in mente undervejs, at det ikke helt foregik så let, som det måske fremstår.

I det første niveau drog jeg ud i felten iført afhandlingens overordnede problemstilling, og allerede her begyndte det analytiske arbejde at røre på sig.

Undervejs i feltarbejdet begyndte der at rejse sig en række undren forbundet til problemstillingen, og det betød, at den analytiske proces kunne siges at starte gennem de måder, hvorpå feltarbejdet og hvad der kom til syne der vævede sig sammen med afhandlingens overordnede problemstilling.

Det andet niveau tog form da jeg vendte hjem fra feltarbejdet, og mit empiriske materiale var blevet skrevet rent og transskriberet. Her begyndte utallige gennemlæsninger og gennemlytninger af materialet, og jeg startede med at læse efter nogle af de undren, der var blevet vakt under mit feltarbejde. Jeg læste både efter 'noget', der enten lod til at forstyrre, tæmme, rode og/eller kontrastere mine første undren, og dette var med til at producere nye spørgsmål, yderligere interesser og undren. Herefter forsøgte jeg at rydde op i de undren, spørgsmål og interessante nedslagspunkter, der havde vist sig, og ud af disse udvalgte jeg fire overordnede temaer, skrev dem om til spørgsmål og producerede således fire agentielle skæringer:

- 1) Hvordan kan materialiteter (herunder en hånddukke) få betydning for det empiriske materiales tilblivelse?
- 2) Hvad ser ud til at have betydning for, hvad og hvem der kan dømmes henholdsvis indenfor og udenfor et fællesskab? Hvordan kan det afgøres? Hvordan kan det være at nogen børn, som umiddelbart la-

der at stå udenfor fællesskabet, ikke ser ud til at tilegne dette nogen særlig betydning? Og hvad ser ud til at være med til at betydningsætte hvorvidt noget er mobning?

- 3) Kan materialiteter som en underretning, dagtilbudsloven etc. have betydning for mobnings tilblivelse?
- 4) Hvad er mobning egentlig for et fænomen?

De fire temaer valgte jeg ud, siden jeg havde en forestilling om, at netop disse ville kunne bidrage med ny viden og/eller perspektiver på, hvordan mobning så ud til at kunne blive til i en børnehavesammenhæng.

Hvert af disse fire punkter blev grundlaget for de fire artikler, der indgår i denne afhandling.

Søndergaard (1996) tydeliggør, hvordan en problemformulering sjældent er nok til at kunne producere dybe nok analyser, ligesom den ofte heller ikke er teoretisk funderet, så efter udvælgelsen af de fire temaer og opstillede spørgsmål, forsøgte jeg, i det tredje niveau, at stille mere teoretisk funderede analytiske forskningsspørgsmål, der kunne hjælpe med at imødekomme empiriens (ud)fordringer.

Her vævede mit (meta)teoretiske afsæt sig således mere konkret ind i arbejdet og hjalp mig med at producere en række teoretisk informerede analyse-spørgsmål, der lod sig forbinde til afhandlingens problemstilling.

Siden de fire temaer udmundede sig i hver deres artikel betød det, at dette niveau måtte gentages fire gange. En gang for hver artikel.

Mere konkret betød det, at de spørgsmål jeg præsenterede før teoretisk funderet og også disse var igennem en række frem- og tilbagebevægelser mellem empiri og teori, før de fik deres endelige form.

Spørgsmålene blev udgangspunktet for, hvordan det empiriske materiale blev læst og lyttet igennem endnu et antal gange, og hvordan der her blev ledt mere konkret efter empiriske eksempler, der trådte frem som interessante i forhold til disse spørgsmål. Igen både i forhold til at forstyrre, lede videre, rode og kontrastere.

I dette niveau begyndte analyserne således stille og roligt at tage form, og gennem disse bevægelser begyndte de også mere konkret at kalde på teoretiske begreber, der kunne anvendes som redskaber til at guide og forme analyserne. Under dette arbejde opstod der gentagende gange steder, hvor analyserne gik i stå og jeg ramte det, der kan kaldes et 'stuck-place'. I de fleste af disse tilfælde betød det, at empirien måtte gennemgås endnu engang med henblik på at få rodet eller ryddet op i de foreløbige analyser, eller at nye teoretiske begreber måtte sættes på arbejde for at hjælpe analyserne videre.

Det var således særligt i dette niveau, at begreber hentet 'udenfor' agential realisme blev hentet ind og læst diffraktivt med agential realisme.

Begreberne blev udvalgt på baggrund af de måder det empiriske materiale kaldte på begreber, som kunne åbne op for lede analyserne videre og mætte dem yderligere.

I dette niveau foretog jeg således forskellige læsninger med forskellige foki, og der blev både læst på langs og på tværs af det empiriske materiale.

I forhold til det første tema, blev der eksempelvis læst på tværs af alle interview og observationsnoter, og det samme gjorde sig gældende i det andet tema. Som eksempel blev der i forhold til det andet tema læst efter forskellige subjekters henholdsvis adgang og/eller ikke-adgang til specifikke både formelle og uformelle fællesskaber og efter eksempler på eller fortællinger om særlige subjekter som henholdsvis in- og/eller ekskluderet fra sådanne fællesskaber.

I det tredje og fjerde tema blev der derimod læst på langs af særligt et subjekt, og det producerede en case der i den ene artikel blev dennes analytiske udgangspunkt, mens den i den anden blev genstand for en langt mere empirisk funderet analyse.

Samtidig var læsningerne ikke kun centreret omkring empirien men var også, særligt i forbindelse med tema to og fire, relateret til teoretisk begrebsudvikling og/eller forstyrrelser.

Læsningerne kan på den måde siges at have været vævet sammen på måder, hvor de har været hinandens forudsætninger og ideen har været, at de analytiske praksisser har kunnet informere og/eller rykke ved hinanden.

Denne afhandlings analysestrategier er på den måde blevet til gennem flere intra-agerende niveauer, men ambitionen har hele tiden været at sætte de agentielle skæringer på måder, der har kunnet fungere som udgangspunkt for interessante analyser (se også Søndergaard, 1996), og som på nye og anderledes måder har kunne være med til at producere indsigter i og (nye) vinklinger på, hvordan mobning ser ud til at kunne blive til i en børnehavesammenhæng.

Kapitel 5

Artikler

Artikel 1 (Peer-reviewed og udgivet)

Stender, Petersen, K (2014): Interview as intraviews: A hand puppet approach to studying processes of inclusion and exclusion among children in kindergarten I: *Reconceptualizing Educational Research Methodology* Vol. 5 (1)

Artikel 2 (Peer-reviewed og udgivet)

Stender Petersen, K (2014): Bare jeg var død? – Centrale dokumenters betydning for konstitueringen af fænomenet mobning i en dansk børnehavesammenhæng I: Helgesen, M.B (red) *Mobbing i barnehagen – Et socialt fænomen* Universitetsforlaget Norge

(I bogen er artiklen oversat til norsk. Desuden var det et krav fra forlaget at alle citater ligeledes blev oversat. Derfor er de også her oversat – dog til dansk).

Artikel 3 (Ikke udgivet endnu)

Stender, Petersen, K: Hvor skal fællesskabet stå? – En artikel om børnehavebørns desire efter tilhør, fællesskaber, og social eksklusionsangst

Artikel 4 (Ikke udgivet endnu)

Stender Petersen, K: Amorphous and/or Crystalline exclusion processes: Exploring and re-thinking bullying processes in kindergarten

Interviews as intraviews: A hand puppet approach to studying processes of inclusion and exclusion among children in kindergarten

Introduction

In this article I will illustrate how our understanding of the interview situation changes when we rethink it with some of the concepts from Karen Barad's notion of agential realism. With concepts such as 'apparatuses', 'phenomena', 'intra-action' and 'material-discursive' (Barad, 2007) it becomes possible to focus more extensively on how matter matters in the interview situation. Rethinking the interview as an intraview¹⁶, I argue that Barad's concepts will enhance our awareness not only of how the researcher affects the interview but also of how certain kinds of materiality in interview situations do not merely refer to passive entities but must be understood as matter that matters. To illustrate my points I will analyse how bringing a puppet with me to inter-

¹⁶ This article is a further development of a paper I presented in Copenhagen in April 2012 at the conference Feminist Materialism with Karen Barad as the keynote speaker. The paper was entitled *Interview as intraview*, and I made up the neologism for that paper.

At that time when I searched the Internet for the word 'intraview' according to a Baradian framework, nothing came up.

Later on, however, I have become aware that Kuntz & Presnall make the same neologism in an article from September 2012. Therefore the present article does not relate to Kuntz & Presnall's article, but a similar development and use of the neologism can be found in their article.

views with 4-6 year old children seemed to interfere with the interview situation creating unforeseen diversions in ways that influenced the children's ways of responding to my questions and re-negotiated the positions of interviewer and interviewee.

The purpose of this article is not to convince other researchers to bring a puppet to the field but instead to create an awareness of the fact that both human and non-human agencies influence the interview situation even though we do not always seem to recognize it.

Outline of the theoretical approach

Karen Barad's (2007) notion of agential realism differentiates between phenomena and apparatus. According to Barad, phenomena can be understood as the basic ontological units that researchers study. This does not mean they should be seen as fixed entities; rather phenomena are produced through specific intra-actions. Here it is important to clarify that intra-action, according to Barad (*ibid*), differs from the well-known concept of interaction.

While interaction assumes that there are several distinct individual agencies prior to the interaction, the concept of intra-action states that agencies do not precede their intra-action but instead emerge through it and cannot be understood as having clearly defined borders.

In continuation, materiality and discourses cannot be understood separately and prior to the intra-action either. Materiality is discursive just as well as discursive practices always already are material, which means that materiality and discourses always already are intertwined and mutually co-constitutive (*ibid*).

When children see the hand puppet for the first time they will connect it to a repertoire of material-discursive meaning. Whether or not it will be un-

derstood as something positive or negative will be connected with here and now and earlier material-discursive actions and experiences. The hand puppet as a materiality is therefore connected to discourses – the children’s experiences with puppets – just as the discourses are connected to the materiality – the hand puppet. Therefore the concept of material-discursive does not only embrace the entanglements of bodies and language, but also includes the effects of materiality as something that matters, and not merely reducible or an end product of discourse.

Returning to the concept of apparatuses, these are by contrast what researchers use to study phenomena.

“Apparatuses are the material conditions of possibility and impossibility of mattering; they enact what matters and what is excluded from mattering” (Barad, 2007:148).

Following Barad it is important to clarify that apparatuses cannot be understood as just laboratory setups or passive instruments for observations.

Instead apparatuses must be understood as specific material-discursive practices (re)constituted as a part of the ongoing intra-activity of the world.

This means that apparatuses do not have intrinsic boundaries; they are open-ended practices (Barad, 2007). However during the intra-actions the apparatuses produce distinctions so that phenomena are given the character of independent entities. *“Hence apparatuses are boundary-making practices”* (Barad, 2007:148).

In my study of inclusion and exclusion among children in kindergarten my research apparatus has been set to examine how bullying seems to be constituted. More specifically I am interested in which and how social dynamics and intra-acting material-discursive forces and processes constitute bullying in kindergarten. How are dignity and contempt produced? How do materialities affect the constitution of bullying? How and why do the subjects relate to

each other, in which ways, and how and why do they have a predilection for certain others and certain communities?

The questions in the interviews have been connected to this research ambition and to a certain theoretical framework. If I had been a doctor, my research ambition and questions would no doubt have been different. In that case I might have asked questions about physical symptoms such as stomach pains, weariness and depression connected to being excluded or bullied. The researcher can therefore not be seen as outside the apparatus but must be understood as a part of it. Similarly, other intra-active material-discursive forces such as the interview guide and questions open up certain answers and possibilities while excluding others and thereby make the apparatus a boundary-making practice. More specifically, this means that phenomena or data, for that matter, do not exist independently prior to the research – the phenomena must be understood as produced by the scientific apparatuses, and these apparatuses are also themselves phenomena. *“Phenomena are constitutive of reality. Reality is composed not of things-in-themselves or things-behind-phenomena but of things-in-phenomena”* (Barad, 2007:140).

In this article I suggest considering the interview situation as an apparatus.

Understanding the interview as an apparatus entails that interviews cannot be seen as merely a conversation between two or more separated people in a demarcated room. The room, the doors, the table, the chairs, the interviewer, the interviewee – and in this case also a puppet are always already a part of the apparatus and are intra-acting, just as they are a part of other interwoven apparatuses and intra-actions. Intra-actions I will return to later in the analysis.

To make this even clearer, the data in the interview situation emerges through intra-activity and material-discursivity and can never be seen or understood as something fixed “out there” waiting to be collected. In the inter-

view situation thinking, acting, doing, etc. are never done in isolation – they are always affected by a wider range of intra-active material-discursive forces – open-ended practices. Yet again we need to address the question of agency, including both agencies of the bodies we understand as ‘human’ but also the ones we understand as ‘non-human’ or even ‘more than human’ (Taguchi, 2012).

Data - Crea - Relata?

In terms of methodology almost every theoretical tradition today argues that data collection cannot be performed without the researcher affecting it. As Barad puts it, what we see in our data collection is qualified by our doings and iterative practices, which also means that “*part of seeing is also being convinced about what one sees*” (Barad, 2007:51). This is a seeing that enables us to “*discriminate between unwanted noise and desired signal, between fact and artifact*” (ibid).

With help from Andersen (1994), Stainton-Rogers suggests replacing the word data with the word crea in an attempt to draw attention to the constructed nature of data.

As she writes: “*Data are always ‘crea’ – they are constructed by people, and reflect those people’s concerns and interests*” (2001:199). The researcher’s research interests, theoretical inspirations and ambitions of knowledge will always affect the interview situation, framing for example what kind of questions will be asked and whom to ask in the first place.

Bendix Petersen writes further, following Stainton-Rodgers:

“*Using the word crea, she (Stainton-Rogers) suggests, is a way of making the denial of agency impossible, that is, the ‘agency’ involved in, for example, choosing who to ask, how to ask them, what to make of what they say, what is recognized as ‘interesting’ and ‘relevant’*”

and what goes unnoticed and so on” (...). The point of ‘creata’ is thus that data are generated, and generated from (multiple and changing) somewhere(s), rather than innocently gathered from the pre-discursive reality and only become discursive the moment they are read and re-presented (Bendix Petersen, 2004:71).

Thinking of data as creata, as Stainton-Rogers points out, means that we have to be aware that data is not something stable that we can go out and collect but must be understood as constructions.

By arguing that data is never pre-discursive and that the researcher’s ways of asking and deciding whom to ask will always influence the data production, Stainton-Rogers also makes us keep focused on the fact that different agencies influence the data construction.

Understanding data as constructed also influences the scientific knowledge so that this also must be understood as a construction. To further this argument Barad writes:

“The fact that scientific knowledge is constructed does not imply that science doesn’t ‘work’; and the fact that science ‘works’ does not mean that we have discovered human-independent facts about nature” (Barad, 2007:40).

Barad’s argument fits in well with understanding data as a construction and thereby as creata. But with Barad in mind it is not enough only to understand data as affected by the researcher and by human agencies in general.

Barad uses the word *relata* to incorporate non-human agencies into intra-activity.

According to a Baradian lens, data therefore must be understood as emerging out of certain material-discursive intra-actions within phenomena and therefore it also becomes important to pay attention to how non-human agencies affect the data production.

Barad writes: *“Relata do not pre-exist relations; rather relata-within-phenomena emerge through specific intra-actions” (Barad, 2007:140).*

Therefore *relata* only exist within phenomena as an outcome of certain intra-actions. There is no such thing as “reality” or pre-existing data to go out to collect separately from the phenomena. Rather the intra-actions within the phenomena enact *relata* – intra-actions consisting of both human and non-human agencies. Barad puts it this way:

“Relata only exist within phenomena as a result of specific intra-actions (i.e., there are no independent relata, only relata-within-relations)” (Barad, 2007:465).

Following Barad’s thinking, *relata* must therefore be understood as emerging from certain intra-actions within phenomena.

I will return to these conditions in the analytical examples.

The interview situation

Before I started my fieldwork the children were told that I wanted to write a book about how they experienced their everyday life in kindergarten, how and why they became friends and some times fell out with each other and how this could affect their days in kindergarten.

During my fieldwork I observed the children’s everyday life in kindergarten for about two months. I was interested in getting access to how the children related to each other and to the kindergarten teachers. Some of my questions were: How did they create communities? How was it possible for the children to enter them? Who could enter them? How were contempt and dignity produced in relation to one another?

After this I interviewed the children one by one in an attempt to get access to their stories about why they related to each other and to the kindergarten teachers in certain ways and how friendships and exclusion practices affected these relation practices. Who did the children think of as their

friends? What made a good friend? Who didn't they like to play with? Had they experienced being excluded from a game? How did it feel? Were they or others excluded often? Why?

Before I conducted the interviews, the idea of sitting at a table interviewing the children one by one in one of the kindergarten rooms made me ask myself how this situation would make my position any different from that of the kindergarten teachers. Even though I had been present in the kindergarten for a couple of months observing the children's everyday life¹⁷, the interview situation would re-negotiate my position once again, bringing the children into a room behind a closed door asking them questions. However, I found such conditions necessary to create an atmosphere of confidentiality and privacy.

The room chosen was one which the children could relate to since different kinds of formal tests and environment studies carried out by the kindergarten teachers had also taken place in the same room. This was the only room where the children and I could sit undisturbed since all the other rooms had large windows allowing the children being interviewed to see their peers playing and walking past and to be seen themselves by their peers. I did not find these conditions comfortable for an interview situation containing difficult and emotional topics and questions. I had an idea that if the children were able to see their peers during the interview it would not convince them of the confidentiality of the situation: If I can see them, why shouldn't they be able to hear me?

In choosing this room it was important for me to try to create a different kind of interview situation and experience of the room, compared to the room they were used to from earlier interviews and formal tests.

¹⁷ In the observation period I did not bring the puppet. For further discussions of this see Stender Petersen, (in prep.).

Bringing a hand puppet, along with paper, pencils and toys, I hoped to make the room look more like their daily settings and thereby make it meaningful and comfortable for the children to participate in the interviews. I also told the children that they could bring whatever they wanted to the room when it was their turn to be interviewed. Some brought toys, some brought sticks from the playground and some did not bring anything.

Before the interviews took place, the children were asked whether or not they wanted to participate and if the time suited them. Even though every child had to give me his or her permission to participate I was aware that this permission could be temporary and that there could be a discrepancy between verbal and bodily consent (Alderson, 2004; Harcourt & Conroy, 2009). I kept this factor in mind throughout all the interviews.

The children were told in the beginning of the interview that they could leave the room whenever they wanted to, that every answer was a good answer, that they could sit on a chair, on the table, on the floor or even walk around as long as we stayed in the room. I wanted to know their stories and I thought of them as experts on kindergarten life. I kept in mind that if any child started to seem uncomfortable with the interview I would ask them if they were okay or wanted to do something else; however, this did not turn out to be necessary since all the children completed the interviews with interest and some even wanted to stay longer to answer more questions or play with the hand puppet.

Say Hello to Muffin the Puppet

To be able to show analytically how the hand puppet as a non-human agency was able to gain agency in the interviews and how this could matter, I would

like to introduce you to Muffin the puppet. I designed the puppet myself and had a seamstress make it. It came out looking like a big white “dust mouse” with big ears, long light brown arms and legs, big eyes and a mouth you could open and close by putting your hand inside it. I chose colours that I imagined would not relate to certain genders, just as I named it Muffin in an attempt to give it a more or less gender-neutral name. I also chose not to talk “through it” or on behalf of it, and if the children asked me whether or not it could speak, I told them that it could speak, but probably was too shy at the moment.

The reason I made these decision was because I was afraid that if I read certain meanings and opinions into Muffin I would be risking some of the children’s possibilities of connection with Muffin. I wanted the meanings connected to the hand puppet to be on the children’s conditions.

I hoped that trying to avoid gender-related material-discursive meanings could and would allow the children to intra-act with Muffin in ways that would leave space for their own fantasies and meaning-making.

Soft toys and dolls have been used in several studies and conversations with children, mainly in a therapeutic way to try to change children’s behaviour or in relation to help sexually abused children to talk about what happened when the abuse took place (see e.g. Bender, 1936; Morgan, 1995; DeLoache & Marzolf, 1995). In these conversations the dolls and soft toys are used as “self-representation tools”, meaning that the children are supposed to think of the dolls as themselves and as an example to show the grown-up what they have been exposed to.

My purpose in bringing Muffin was not connected to these matters. I wanted Muffin to be “in its own rights” and not a reflection of the child. I hoped that the presence of Muffin would give the children a feeling of having an “ally” or something familiar and could help unsettle the power structures

between the children and me as a grown-up, to create a secure and conducive environment.

Morgan, Gibbs, Maxwell and Britten (2002) had a similar interest when they conducted focus group interviews with 7-11 year old children in their study of methodological issues. They brought a soft toy formed as a dragon to the interviews and they found that its presence convinced the children that their knowledge and perspectives were important.

In my study I had an ambition of not being recognized as a kindergarten teacher since I wanted the children to be able to tell me whatever they liked to without being unsure of whether or not I would regulate or judge their stories. Having this in mind I had the intention to separate the interview situation from other events to allow for a different positioning as “another kind of grown-up” (for similar attempts see also Mandell, 1991; Fine and Sandstrom, 1988; Thorne, 1993; Pollard and Filer, 1996; Mayall, 2000) to enable me to gain access to a different kind of knowledge. Such knowledge would allow me to gain new insights into the sides of children’s everyday life that are less often told to the adults in charge of them. They should be able to tell me if they had teased other children, hurt someone, had been teased or hurt themselves, etc.

Entering the kindergarten front door every morning in the interview period with Muffin on my arm, I quickly became the companion of Muffin and had to carry drawings and other gifts to Muffin from the children or decide whether or not Muffin could come outside and play when the children asked for such permission. At intervals the children also questioned me and Muffin’s reliability asking: “*Muffin never lies, does it?*” or “*Muffin is not a real human being, is it?*” just as they could express a certain kind of affinity with me and Muffin saying: “*It’s just us. You, me and Muffin*” or even hiding some of their

food from the kindergarten teachers and bringing it to Muffin to make sure it wouldn't go hungry.

This made me discover that Muffin seemed to have gained more agencies than I had ever thought possible. It seemed that Muffin was never treated as “just” a toy; the children always showed it a great amount of respect and whenever we entered the kindergarten front door both children and teachers gazed at Muffin and said “Good morning, Muffin” acting as if it had come through the door on its own without my presence.

Even though I hoped that bringing Muffin with me to the field could help disturb the positioning, I was still aware that in an interview situation it is often the interviewer who has the most powerful position. It is the interviewer who asks the questions, controls the situation, determines the agenda etc. (Ramos, 1989). This is necessary in many ways since the interview has a research purpose that needs to be fulfilled but these matters seem to be even more powerful where children are concerned.

Attempting to view the interview situation through a Baradian lens, I hoped that Muffin would intra-act with other present material-discursive forces in ways that would let me hold the framework of an interview situation in place, but at the same time de-territorialize the power structures between the child and me as a researcher. Taking Muffin with me to the field was an opportunity to try to provide both stability in relative ways according to an interview situation, and open up for possible change, but by doing so we were moving into the not-yet-known.

To show how this not-yet-known-ness came to matter, I will give three empirical examples from my interviews with Liam, Adam and Hailey¹⁸. All three examples invite the reader into different intra-active practices showing

¹⁸ All names in this article have been changed to protect the identity of the children. All the names are therefore pseudonyms.

how different kinds of relata emerge and thereby also showing how the puppet approach seemed to re-negotiate the interview situation as well as the interviewer and interviewee positions affecting the relata that emerged.

Dead or alive?

Liam was the first child who made me reflect on how Muffin seemed to gain agency and affect the relata emerging in different ways, according to who and what intra-acted with it and how. In the interview with Liam he asked me if he could hold Muffin for a while. Standing there with Muffin in his hands stroking its white fur, he suddenly asked me: "*Muffin is just a soft toy, isn't it?*" I paused for a couple of seconds and then I said: "*Well... yes maybe?*" Liam quickly asked again, looking into my eyes: "*But you don't think so, do you?*" This time I was a bit faster and answered: "*No*". A big smile of approval appeared on Liam's face. He looked back at Muffin and then he said: "*Neither do I!*"

The first thing that came to my mind was that Liam seemed to be entangled in material-discursive intra-actions saturated and permeated with each other. Through Liam's questions it seemed that Liam was entangled in discourses saying that toy animals are just toy animals. They are not something with the capacity to live, move and act. But even though these discourses seemed to mix with Liam's ways of thinking, his presence in the interview room placed by a closed door, his imagination and the intra-actions of Muffin, himself, me as an alternative kind of grown-up and my answers seemed to make him wonder and didn't totally convince him. Maybe toy animals are alive? Maybe we just never notice? And maybe it's time to reveal their secret?

Many of the children were sitting down during the interviews, some on a chair, some on the table, and even some on the floor. But no matter where

they were, they placed Muffin close to them during the interview. Muffin had to sit on their lap, on the chair next to them, sometimes even next to them on the same chair, carried in their arms while they were walking around, or close to them on the floor.

This included Liam. During the interview Liam carried Muffin in his arms while he was walking back and forth in the room cuddling it and even feeding it with dry bananas and raisins (these snacks were actually meant for Liam to eat). In this situation the paper, pencils and toys I brought to the room seemed unimportant to Liam. He kept holding Muffin close to his stomach, placing his arms around it and sometimes sticking his nose into the fur on the top of its head while he was walking around.

Many times during the interview Liam suddenly interrupted my questions and started asking me questions instead: *“How old is Muffin?”*, *“Does it have any parents?”*, *“Do you think it likes sitting here?”*, *“Did you see that?! It just took a raisin and ate it!!!”* The comments and questions connected to Muffin’s intra-actions with Liam seemed to re-negotiate the positions between Liam and me as a researcher, and in periods of the interview Liam took the position of the interviewer, positioning me as the interviewee. In the situation I let Liam ask his questions and I answered them as well as I could. Letting Liam ask me questions seemed to produce a more equal relationship between us in the interview situation. The shift in positions made the interview closer to a conversation living up to the expectations of both of us.

For Liam, coming for the interview clearly also had a certain purpose that intra-acted with the interview situation – being with Muffin and getting to know it better. This knowledge made me aware that even though I as an interviewer was also taking part in the interview with a specific purpose, the child may not know or understand this purpose completely or may be attending the interview with a completely different purpose. Letting Liam fulfil his

purpose seemed to make it easier for me as a researcher to get him to answer my questions and it also seemed easier to keep his attention on the interview for an extended period.

Not only Liam but also the other children seemed to enjoy the interview situation in ways that made me follow the interview guide to completion. On average the children were in the interview situation for 45-60 minutes and in some cases the children did not want to leave the interview room after the interview was done. They wanted to stay answering and/or asking more questions and playing with Muffin.

The intra-actions between Muffin, Liam, me as a researcher, the room, the interview situation, questions asked and answered, our different purposes, etc. made a different kind of *relata* emerge. These *relata* showed how positions changed, how power relations broke down and how attention was attracted and maintained.

The presence of tables, chairs, toys, etc. seemed to remain in the background of the intra-actions even though they still had agency in terms of their presence and influence on how for example our bodies could move, sit and act during the interview.

Naughtiness re-negotiated

In the interview with Adam more material-discursive agencies had an influence on the interview and on the *relata* emerging. In this interview Adam and I were sitting on the floor. Adam was sitting with his back to the closed door.

I was sitting in front of him and Muffin was placed next to both of us, sitting on the floor as well. Adam was about to make a drawing for Muffin and we were talking about how Adam sometimes bothered some of the other

children. Adam told how he sometimes pushes the other children and actually finds it rather fun even though they tell him to stop. But Adam also told me that the fun part always stops when the teachers see it and start yelling at him and controlling him. Therefore he needs to keep track of where the teachers are, so he can bother others without being discovered.

During the interview I realized that Adam chose to look at Muffin when he talked about bothering other children. Later on in the interview he even looked straight into my eyes asking me: *“Muffin also listens to me, doesn’t it?”*

Here it can be important to emphasize that even though Adam chose to look at Muffin when he answered questions, I still presume that he knew that I would hear his words. If he hadn’t wanted me to hear, he could have chosen to whisper into Muffin’s ear, but in fact he did not.

Returning to Barad’s concepts, she reminds us that artefacts and materiality must be understood as performative agents in their intra-activities with each other and with humans. Everything is mutually entangled in non-hierarchical relations and we can never know beforehand which agencies will emerge from the intra-actions. Agencies are not something someone or something has prior to the intra-action.

Analysing the interview situation with Barad’s concepts enables an awareness of how the closed door and Muffin as materialities seem to intra-act with Adam and make it possible and comfortable to talk about “bad behaviour” and the fact that Adam finds this behaviour amusing and exciting.

The intra-action between the closed door behind Adam and the presence of Muffin as a participant listening with care to his tellings without judging him opened up for secrets to be told and the closed door underlined confidentiality and that what we talked about would not reveal Adam’s identity. What emerged out of these intra-actions is that Adam seemed to position both himself and me in new ways.

When Adam looks at Muffin and gives me detailed descriptions of familiar bad behaviour, Adam seems to reposition himself and becomes something other than he was. Something different from when he is in the everyday kindergarten setting, which includes the everyday presumption of his own position as a naughty child and the position of grown-ups as people you must hide your teasing stories from. In the material-discursive intra-action with Muffin, the closed door, the questions and me as a researcher, he seems to escape from some of his limitations bound in the striations of appropriateness and the power relation between him as a child and me as a grown-up, and through the intra-actions a certain kind of relational space seems to emerge.

In this space Adam tells in detail how he feels and thinks about the episodes without worrying about the researcher's position as a grown-up. It seems that the familiar inappropriate child for a moment does not exist in these intra-actions and that the intra-actions make Adam trust me as another kind of grown-up, letting me get access to and listen to his stories of 'bad' behaviour. When Adam looks at Muffin it seems that Muffin and the closed door as materialities gain agency in ways that de-territorialize the power structure between me as a researcher and Adam as a child, because they offer Adam another way of communicating – a way where he can choose to look at Muffin, and a space where Muffin and the closed door seem to allow for a different kind of telling and positioning.

The intra-actions between Muffin, the closed door, Adam and me create a situation where Adam seems to understand Muffin as a friend and “on his side”. This makes the interview situation negotiated in new ways. What may not seem proper to say to an adult alone finds a voice because of Muffin being present and because of the closed door marking a special kind of room, thus affecting the relation emerging and giving me as a researcher saturated and

differentiated insights into Adam's understandings of the kindergarten environment.

Crossing bodies

In the interview with Hailey we were both sitting at a table on chairs facing each other. Hailey wanted us to sit like this and had placed Muffin close to herself so that it was sitting on the table facing her. We talked about her being denied access to certain games – and according to Hailey this is often controlled by Sofie. When I asked her if she thought Sofie didn't like her, Hailey suddenly looked at Muffin, grabbed it, held it up to her own ear and said: *"It's whispering something"*. A little surprised I asked her: *"What is it?"* Hailey looked down into the table, now hugging Muffin, and answered: *"It said no."* Not quite sure what she meant, I asked again: *"No to what?"* Hailey clarified further with a sad voice: *"It doesn't think Sofie likes me"*. I asked: *"How does it know that?"* and Hailey looked up shrugging her shoulders and said: *"It just knows..."*.

Contrary to the interview with Liam, in this interview with Hailey the intra-actions of the table and the chairs seemed to gain certain agency in ways that affected the interview situation.

In one of Taguchi's analyses of how tables and chairs seem to matter to an interview, she writes: *"I install myself in the space where the adult interviewer brings one child at a time to a table to perform an interview. In this space, the table and chairs enact a space of interviewing. (...) The table actively separates and distances the adult from the child. The table can be felt to agentially enact distance"* (Taguchi, 2012:275).

In the interview space with Hailey similar matters seem to matter. The intra-actions between the table, the chairs and the difficult question that arouses certain feelings of sadness, agentially seem to enact a material distance be-

tween Hailey and me as the interviewer.

The distance makes it impossible for me to put my arm around Hailey's shoulder to show her that it is okay to feel sad, but the presence of Muffin and its way of entering the intra-actions produces an opportunity for Hailey to seek comfort and strength to answer the question through Muffin. Muffin disturbs the distance produced by the chairs and the table and seems to create a way of interviewing children distinct from other material-discursive events where children talk to adults.

When Hailey provides Muffin with the ability to talk it seems to break down the striations of the interview situation. Suddenly Muffin is the knowing part answering questions and this creates another kind of interview where more voices come to matter and where different kinds of positionings become possible.

Yet again Hailey's telling doesn't seem restricted to her own body. Following Barad's thinking, Muffin as a materiality intra-acts with Hailey's telling, my questions, our ways of sitting, etc. When Hailey provides Muffin with the ability to talk, or in other words speaks through it, it seems to break down the sealed demarcation between Muffin and Hailey. The agency of Muffin emerges out of the intra-actions between the furniture, the question, the interview situation, etc. and disturbs the striated interview situation; so that becoming is not just restricted to Hailey's own body but crosses its striations when Hailey gives Muffin life.

When Hailey during the intra-action imbues Muffin with life, it provides her with the ability to tell a different kind of story than would have been possible without it. This again allows for the emergence of different answers and relata than would otherwise have been possible.

Interview vs. Intraview

In relation to the analytical examples I find it important to increase the awareness of how materialities affect the interview situation. To do this I find it fruitful to make a neologism by changing the word interview to intraview.

The change in terminology signifies that the intraview must be understood as a set of material-discursive intra-actions allowing certain relata to emerge instead of a situation where the main focus is on how two (or more) distinct human beings interact with each other.

As shown in the analysis this understanding also means that the interviewer and interviewee cannot be understood as consisting of a centred essence remaining the same throughout time but must be understood as coming into existence through the encounter with other material-discursive agencies and intra-actions (Barad, 2007).

This perspective affects the relata emerging and the understanding of time and place since *“the past is not some static being, and it is not a previous present, nor a present that has passed away; the past has its own dynamic being which is constantly renewed and renewing”* (Colebrook, 2002, p. 77).

Changing the word interview to intraview can help us keep in mind that in this line of thinking relata emerges from intra-actions with both human and non-human agencies and is never ‘out there’ to be collected. The length of the interview, the research questions, the questions asked, the furniture, a closed door, etc. can matter. Thus a change in any of these parameters can make the emerging relata significantly different.

According to Barad, however, there will always be some agencies standing out more than others according to which apparatus, phenomena and which intra-actions they are part of. The research apparatus in intra-action with the phenomena being examined has relevance to which materialities stand out as important due to the intra-actions. Since it is the children’s tellings and expe-

riences I am interested in getting access to, it seems to be the intra-active material-discursive forces encouraging or blocking such tellings that stand out as important in this research apparatus.

Though it is impossible to spot and specify all intra-active agencies intra-acting in the intraview apparatus, the awareness of their impact may help us to understand relata as 'emerging' instead of a representation, a mirroring or something collectable. It will also help us to understand the interviewee's stories as enactments rather than descriptions (Jackson & Mazzei, 2012).

Further, it can help us keep in mind that the researcher is also a performative agent being reinvented in the interview situation. "*We engage our whole bodyminds to try to read the flows and passages where life continuously emerges in an immanent flow of potentialities and becomings, rather than trying to uncover the constitutive phenomena for our 'being-in-the-world'*" (Hultman & Taguchi, 2010:537).

Creating the neologism intraview and thinking of data as relata and as mutually constituted and as emerging instead of ready for collection positions the researcher and other material-discursive agencies as important in the intraview and requires us to consider how these agencies intertwine and how they matter to the relata emerging. It is not unimportant from which intra-actions relata emerge nor how non-human agencies intra-act with and impact the relata emerging.

Conclusion

The ambition of this article was to illustrate what happens to the understanding of data when we think of the interview situation as different kinds of material-discursive intra-actions, and consider what kind of agencies seem to emerge out of these and how this seems to affect the production of data. In

the analytical examples I have shown how Muffin as an important materiality gained agency in certain ways, even though I am also aware that bringing a puppet with me to an interview enables some possibilities while preventing others.

In showing how Muffin together with other materialities such as furniture gained agency I have tried to illustrate that thinking with Barad gives us new vocabulary and provides us with the ability to investigate how *relata* emerges in interview situations.

The Baradian concepts opened up the ability to understand how materialities gained agency by becoming entangled in the material-discursive enactments of the relational interview situation with the children and me as a researcher, how the intra-actions made something not-yet-known emerge and how it affected the children's material-discursive positionings and the *relata* emerging.

With the examples of Liam, Adam and Hailey I have shown how a hand puppet as a discursive-materiality can gain agency in different ways through various kinds of intra-actions. Muffin could be present in the situation as an interviewer, an interviewee, a friend, a listener, a voice, etc.

Even though Muffin was not alive in the sense of having a beating heart, the ability to talk, etc., Muffin was not a passive entity in the interview situation. Instead it was an active material agent that allowed for new questions, answers and positions in the encounters between the children, me as a researcher and other agents and through these intra-actions it became clear that Muffin gained agency in ways where in the children's eyes it listened, acted, and even talked.

Bringing Muffin to the field made a different kind of interview situation emerge, i.e. one where the ground rules of the interview could be fulfilled (getting the children to answer questions connected to the ambition of

knowledge) but also a situation where the children's bodies could intra-act and transform themselves in many different ways – and not only as the familiar appropriate or inappropriate children trapped in the kindergarten's everyday striations. Similarly, it enabled new unknown positions for me as a researcher such as an interviewee, the companion of Muffin or another kind of grown-up.

Focusing on the intra-activity in the encounters between the children, Muffin, me as a researcher, the furniture, the questions, etc. helped to clarify that not only relations between subjects have an effect on the production of *relata*. Which narratives come to matter changes depending on what intra-actions and apparatuses the child and me as a researcher become and seem to be a part of. Depending on discourses, materialities including which apparatuses we as researchers are a part of, research questions, what questions we pose in the interviews, what theories and methods we draw on, and what kind of material-discursive intra-actions these seem to be entangled in will create what I here rename *intraviews*, precisely because there are no distinct entities in the interview situation.

My main point is therefore that if we reconsider our data as *relata* through an agential realist lens it will provide us with a sharpened ability to keep in mind that those interviewed are not independent but a product of intra-actions, that materiality is not passive but has a considerable influence on what can be said and done in an *intraview*, and that *intraviews* at the outset are always open-ended practices that will provide us with different *relata* and knowledge according to what intra-acts and what seems to emerge out of these intra-actions.

References

- Alderson, P. (2004): Ethics. In: S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing Research with Children and Young People* (97-112). London: Sage.
- Andersen, M. L. (1994): The many and varied social constructions of intelligence. In: T. R. Sarbin & J. I. Kituse (Eds), *Constructing the Social* (119-138). London: Sage.
- Barad, K. (2007): *Meeting the Universe Halfway*. Durham and London: Duke University Press.
- Bender, L. & Woltmann, A. G. (1936): The use of puppet shows as a psychotherapeutic method for behavior problems in children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6(3), 341-354.
- Bendix Petersen, E. (2004): *Academic Boundary Work: The Discursive Constitution of 'Scientificity' Amongst Researchers Within the Social Sciences and Humanities*. PhD dissertation, Department of Sociology, University of Copenhagen.
- Colebrook, C. (2002): *Understanding Deleuze*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- DeLoache, J. & Marzolf, D. (1995): The Use of Dolls to Interview Young Children: Issues of Symbolic Representation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(1), 155-173.
- Fine G. A. & Sandstrom K. L. (1988): *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newbury Park: Sage.
- Harcourt, D. & Conroy, H. (2009): Informed agreement to participate: Beginning the partnership with children in research. *Early Child Development and Care*, 179(2), 157-165.
- Hultman, K. & Taguchi H. L. (2010): Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational

- research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L.A. (2012): *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
- Kuntz, A. & Presnall, M. (2012): Wandering the tactical: From Interview to Intraview. *Qualitative Inquiry*, 18(9), 732-744.
- Mandell, N. (1988): The least adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16(4), 433-467.
- Mayall, B. (2000): Conversations with children: working with generational issues. In: P. Christensen, A. James (Eds), *Research with Children: Perspectives and Practices* (120-135). London: Falmer Press.
- Morgan, M. (1995): *How to interview sexual abuse victims, including the use of anatomical dolls*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002): Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Pollard, A., Filer, A. (1996): *The Social World of Children's Learning*. London: Cassell.
- Ramos, M. C (1989): Some ethical implications of qualitative research. In: *Research in Nursing and Health*, 12(1), 57-63.
- Stainton-Rogers, W. & R. (2001): *The psychology of gender and sexuality*. Buckingham: Open University Press.
- Stender Petersen, K. (in prep.): *Mobning i en børnehavesammenhæng* [Bullying in a Kindergarten setting]. PhD dissertation, Roskilde University.
- Taguchi, H. L. (2012): A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281.
- Thorne, B. (1993): *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ Rutgers University Press.

”Bare jeg var død” – Centrale dokumenters betydning for konstitueringen af fænomenet mobning i en dansk børnehavesammenhæng

Indledning

Når der i danske daginstitutioner tales om mobning i børnehaven er det ofte børns indbyrdes relationer, der er i fokus. Det er mobning mellem børn, fagvoksne forsøger at forebygge og intervenere i, og det er mobning mellem børn de kan få øje på, når mobning italesættes.

Men hvordan kan vi forstå fænomenet mobning, hvis vi ikke kun ser mobning som et fænomen, der kan isoleres til at handle om enkelte børns indbyrdes relationer og/eller indre dispositioner? Og hvilke kræfter kan i så fald synes at have betydning for fænomenets tilblivelse og dermed også for, hvordan mobning kan komme til udtryk i en dansk børnehavesammenhæng?

Omdrejningspunktet for denne artikel er femårige Magnus’ muligheder for at indgå i børnefællesskaber i en dansk børnehave (Børnehuset Farveladen), og hvordan flere forskellige sammenvævede kræfter synes at have indflydelse på disse muligheder.

Magnus er fem år, og hans børnehaveliv har båret præg af en bestemt hændelse, der har vist sig at have en lang række konsekvenser for hans hverdagsliv.

Senere i artiklen vil hændelsen blive uddybet nærmere, men for at kunne forstå artiklens analytiske udgangspunkt, vil jeg her først kort skitsere, hvad begivenheden består af.

I hverdagen leger Magnus primært med de samme fire drenge, og legene udvikler sig ofte til at være voldsomme og med en del uenigheder. En dag går det særligt ud over Jakob og ifølge Jakobs forældres gengivelse af hændelsen til de fagvoksne, har Magnus sparket og slået Jakob så meget, at Jakob giver udtryk for at være bange for Magnus.

Jakobs forældre gør institutionen opmærksom på problematikken og vælger samtidig at lave en underretning til kommunen, hvor de hævder, at Magnus er farlig for deres barn. Han er for voldsom og for udad reagerende, angives det i underretningen. I underretningen kræver Jakobs forældre derfor, at Jakob skærmes fra Magnus, og at de to drenge ikke må lege sammen i børnehaven.

Via denne hændelse, vil jeg forsøge at vise, hvordan det lader sig gøre, at Magnus dømmes ude af fællesskabet og ender som et barn, der kan genkendes som udsat for mobning.

Ved hjælp af teoretiske greb hentet fra Karen Barad og Judith Butler, ønsker jeg at dreje forståelserne af fænomenet mobning væk fra individorienterede tænkemåder, til i stedet at tænke mobning som et yderst komplekst fænomen, der må forstås som blivende til gennem mange sammenfildrede kræfter.

Nogen af de kræfter, jeg i denne artikel har valgt at zoome ind på, er centrale dokumenter så som Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik¹⁹, Den Pædagogiske Læreplan, en Underretning samt de pædagogiske strategier, der kan blande sig med hinanden og med det levede liv i

¹⁹ Jeg har valgt at skrive alle dokumenttypernes navne med store bogstaver, for at tydeliggøre at det er konkrete dokumenter

børnehaven på måder, der får betydning for, hvorvidt og hvordan Magnus kan indgå i børnefællesskaber i sin børnehave. Der ses i den forbindelse på, hvordan kræfterne fra de skitserede dokumenter ikke blot bør tænkes som passive elementer i pædagogisk praksis, men derimod må tænkes som elementer med konkret agens.

Det empiriske materiale, jeg lægger til grund for analysen, er dels interview med fire centrale fagvoksne i Børnehuset Farveladen, Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik, institutionens Pædagogiske Læreplan samt en Underretning.

Af flere årsager, herunder både juridiske og etiske, har jeg ikke haft adgang til selve underretningsdokumentet, men centrale dele af Underretningens detaljer fremgår af de interview, jeg har lavet med de fagvoksne i institutionen. Jeg vælger alligevel at skrive ordet Underretning med stort for at fremhæve, at på trods af, at jeg ikke har haft adgang til det konkrete dokument, er det stadig et dokument, der eksisterer og som har betydning.

Mobning som et materielt-diskursivt fænomen

Det teoretiske mobbefelt udspinder sig imellem flere forskellige teoretiske forståelser, og indtil for kort tid siden har den dominerende forståelse været, at mobning må forstås via individorienterede tilgange, hvor enkelte subjekters personlighed og/eller indre dispositioner sættes i fokus som årsag til mobning (Olweus 1992, Leymann,1986; Pikas,1987).

Indenfor de seneste år har der dog været en forskydning i forståelserne af mobning, og der er blevet sat bevægelser i gang mod et paradigmeskift, hvor mobning snarere må forstås som et socialt og kulturelt fænomen (Frånberg, 2003; Björk, 1995; Rabøl Hansen, 2005), og som et fænomen, der konstitue-

res gennem mange forskellige (og ofte divergerende) sammenvævede kræfter (Kofoed & Søndergaard (red.), 2009).

Ideen om de mange kræfter er hentet i Dorte Marie Søndergaards læsninger af Karen Barads begreb om materielt-diskursive praksisser.

Ifølge Barad (2007) kan materialitet og diskurs ikke skilles ad. Mere præcist betyder det, at hverken diskursive praksisser eller materielle fænomener kan forstås som eksisterende forud for hinanden og som afgrænsede enheder.

I Barads måde at forstå verden på, må der ses ud over binariteter (altså ting forstået i relation til deres modsætning) og i stedet tænkes i tilblivelsesprocesser som materielt-diskursive praksisser, der konstituerer hinanden igennem intra-aktion.

Begrebet intra-aktion skal ifølge Barad, læses som forskelligt fra begrebet interaktion. Hvor interaktion signalerer et møde mellem på forhånd afgrænsede fænomener og entiteter, må intra-aktion i stedet forstås således, at intet går forud for intra-aktionen, men derimod bliver til gennem netop disse sammenvævedheder.

At tænke fænomenet mobning og dets tilblivelse ind i denne tænkemåde giver mulighed for at fokusere på ikke blot, hvad der finder sted mellem afgrænsede subjekter, men også hvad der rejser igennem og blander sig med subjekterne på måder, der får betydning for at fænomenet mobning kan blive til.

Tænker vi dokumenterne (Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik, Den Pædagogiske Læreplan og Underretningen), ind i Barads forståelsesramme må de forstås som materielt-diskursive kræfter, der intra-agerer med hinanden og med andre materielt-diskursive kræfter, som i dette tilfælde eksempelvis institutionen, de fagvoksne, forældrene og børnene.

I den sammenhæng bliver det interessant at se på, hvordan Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik, Den Pædagogiske Læreplan samt en Underretning, blander sig med og arbejder sig ind i den daglige pædagogiske praksis, hvor de, i dette tilfælde, synes at konstruere en række u-intenderede effekter, der ender med at positionere Magnus som et offer for mobning.

Teoretiske ressourcer

I analysen kan Barads begreb intra-aktion hjælpe til at tænke Magnus som et subjekt, hvis subjektivitet ikke er givet på forhånd og med at vride tænkemåden således, at Magnus ikke i sig selv er et barn med en særlig adfærd, der kræver en ydre regulering for at passe ind i børnehaven. I stedet må Magnus tilblivelse forstås som "*en række operationelle forbindelser og forbindelser med andre ting, andre organer*" (Grosz, 1994:120 min oversættelse).

Denne læsning betyder samtidig, at også dokumenter og lovtekster må forstås som ikke kun "*en ting men en gøren*" (Barad, 2007:183 min oversættelse).

Sagt på en anden måde betyder det, at dokumenterne ikke blot skal forstås som en repræsentation af, hvad praksis er og skal være, men må forstås som kræfter, der aktivt gør 'noget' i intra-aktion med den pædagogiske hverdagspraksis, hvori de blander sig.

For at kunne få øje på, hvordan dokumentmateriale så mere konkret kan få betydning for mobnings tilblivelse, har jeg ud over Barad også valgt at trække på Judith Butlers begreber om sørgbare (grievable) og ikke-sørgbare liv (2009).

Butler forklarer, at hvorvidt et liv kan anerkendes og genkendes som sørgbart altid afgøres ud fra bestemte fælles normative rammer.

Butler skriver: "*Faktisk er det sådan, at den der afgør eller udøver retten til beskyttelse*

gør det indenfor konteksten af sociale og politiske normer som rammesætter beslutningsprocessen og indenfor den formodede kontekst i hvilken udøvelsen af retten kan genkendes” (Butler, 2009:21 min oversættelse).

Ifølge Butler er det således rammerne, der dirigerer hvilke liv, der kan genkendes som (ikke)sørgbare, og som vi skal se senere, kan de rammer som Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik og Den Pædagogiske Læreplan i intra-aktion med Underretningen og den daglige pædagogiske hverdagspraksis konstruerer, være med til at andetgøre nogle subjekter (som i betydningen den proces hvorigennem nogle positioneres eller selv positionerer sig som andet – som anderledes (Staunæs, 1998)) som uden for disse rammer. Forhold der gør, at disse subjekter ikke kan genkendes som liv og dermed heller ikke som værd at sørge over.

Butler beskriver videre:

“Specifikke liv kan ikke blive forstået som skadede eller tabt hvis ikke de i første omgang er forstået som levende. Hvis nogen liv ikke kvalificerer sig som liv, eller fra starten ikke er tænkeligt mulige som liv indenfor bestemte epistemologiske rammer, er disse liv aldrig levet eller tabt i den fulde forstand” (Butler 2009: 1 min oversættelse).

I følge Butler, vil det sige, at nogle liv, grundet de rammer de forstås indenfor, fra starten er ugenkendelige som levende og den manglende status som levende medfører hermed, at subjektets død ikke bliver sørget over, fordi det aldrig blev betragtet som levende i første omgang. Præmisser der senere i analysen kan have betydning for, at det bliver vanskeligt for de fagvoksne og kommunens ansatte at genkende Magnus som et subjekt, der er udsat for mobning og som et subjekt, der har krav på omsorg og beskyttelse.

I Butlers arbejde udvikles begreberne om sørgbare liv i forbindelse med analyser af krig, så tænker jeg i stedet Butlers begreber om (ikke)sørgbare liv ind i daginstitutionskonteksten kan det her synes frugtbart at omsætte det (ikke)sørgbare til, hvilke liv, der konstrueres som (ikke)beskyttelsesværdige.

I FN's Børnekonvention som Danmark skrev under på i 1991 og som staten dermed forpligter sig på at leve op til, også i Dagtilbudslovsregi, står der: “*Deltagerstaterne påtager sig at sikre barnet den beskyttelse og omsorg, der er nødvendig for dets trivsel (...)*”.

Både fordi FN's Børnekonvention er grundlæggende indvævet i Dagtilbudsloven og at det også i Dagtilbudsloven tydeliggøres et krav om at dagtilbuddet skal give barnet omsorg, forekommer det i denne artikels analyse at stå som et mere centralt fokuspunkt at undersøge hvorvidt børneliv synes værd at beskytte snarere end som liv, der kan sørges over eller ej.

Læser jeg Butler sammen med Barad, er det således indenfor en given social, kulturel og historisk ramme at dominerende normer og magtstrukturer intra-agerer med hinanden og med andre materielt-diskursive praksisser og konstruerer hvordan nogle liv genkendes som beskyttelsesværdige og andre som nogen, der ikke er værd at beskytte. Såfremt et liv ikke kan genkendes indenfor rammerne, risikerer det misgenkendelse og positioneres samtidig som ikke-beskyttelsesværdigt.

Kobler man disse to tænkninger bliver det i forlængelse heraf interessant at undersøge *hvordan* mobning i en børnehave synes at blive konstrueret i intra-aktion med, i dette tilfælde Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik, Den Pædagogiske Læreplan og en Underretning, samt hvordan de kan være med til at positionere særlige liv som ikke-beskyttelsesværdige.

Men inden jeg går i gang med analysen af, hvordan alt dette kan få betydning for den eksklusion og mangel på beskyttelse Magnus mødes med i sin dagligdag, må vi i første omgang vide noget mere om, hvad de centrale dokumenter består af.

Dagtilbudsloven - Formål og forventninger

Dagtilbudsloven består af flere forskellige afsnit herunder både afsnit om etablering, drift etc.

I dette afsnit har jeg valgt at trække centrale dele af Dagtilbudsloven frem, der i særlig grad beskæftiger sig med, hvad det er for krav, der stilles til dagtilbuddene i forhold til børnenes tilstedeværelse og deltagelse. Desuden vil afsnittet også redegøre for, hvordan Dagtilbudsloven hænger sammen med både Kommunens Sammenhængende Børnepolitik og Den Pædagogiske Læreplan. Viden vi har brug for, for senere at kunne forstå hvordan disse dokumenter får betydning for Magnus deltagelse i børnehaven.

I Danmark er daginstitutionernes formål ekspliciteret i Dagtilbudsloven og her tydeliggøres det, at ét af de centrale formål er, at:

”Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring”

Stk. 2. Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd samt bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.

Stk. 3. Dagtilbud skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring. (Dagtilbudsloven §7)

For at være med til at sikre implementeringen af lovgivningen i de enkelte dagtilbud, er det desuden fastlagt i loven, at alle dagtilbud skal udarbejde en skriftlig Pædagogisk Læreplan, hvoraf det fremgår, hvordan det enkelte tilbud vil give rum til leg, læring og udvikling.

Den Pædagogiske Læreplan skal: *”beskrive dagtilbuddets mål for børnenes læring inden for følgende temaer:*

- 1) Alsidig personlig udvikling.*

- 2) *Sociale kompetencer*
- 3) *Sproglig udvikling.*
- 4) *Krop og bevægelse.*
- 5) *Naturen og naturfænomener.*
- 6) *Kulturelle udtryksformer og værdier.*

I Dagtilbudslovens §3 ekspliciteres det desuden, at det i hver enkel kommune er kommunalbestyrelsens pligt at udarbejde en Sammenhængende Børnepolitik samt konkret at beskrive, hvordan dagtilbuddene i kommunen skal efterleve og praktisere Dagtilbudsloven. Dette kan f.eks. gøres ved at kommunalbestyrelsen udarbejder forskellige skabeloner for, hvordan eksempelvis De Pædagogiske Læreplaner skal bygges op, og hvordan Den Sammenhængende Børnepolitik skal indtænkes i arbejdet.

Dagtilbudsloven er på den måde filtret ind i og lægger op til udarbejdelsen af andre dokumenter som her den Sammenhængende Børnepolitik og Den Pædagogiske Læreplan.

I selve daginstitutionerne er det den daglige leder, der har det pædagogiske og administrative ansvar og som ligeledes er ansvarlig for, at Dagtilbudsloven og kommunalbestyrelsens mål og rammer imødekommes og implementeres i dagtilbuddets Pædagogiske Læreplan og hverdagspraksis.

For at sikre at der leves op til Dagtilbudsloven i de enkelte dagtilbud er det udlagt til kommunernes kommunalbestyrelser at: *”føre tilsyn med indholdet af tilbuddene efter denne lov og den måde, hvorpå opgaverne udføres, herunder at de mål og rammer, der er fastsat efter §3, efterleves.* (Dagtilbudsloven §5).

Mere konkret omfatter tilsynet både tilsyn med mål, indhold og metoder i daginstitutionens daglige praksis, ligesom tilsynet også omfatter dagtilbuddets pædagogiske arbejde i relation til børn med særlige behov.

Dog er det ikke et krav, at det personligt er medlemmerne i Kommunalbestyrelsen, der udfører tilsynet. Ofte er udførelsen af tilsynet uddelegeret til

den kommunale forvaltning og i praksis betyder det, at det faglige og pædagogiske tilsyn ofte varetages af, som i dette tilfælde, Afdelingen for Børn og Unge – herunder pædagogiske konsulenter og psykologer.

Som det fremgår her, er Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik og Den Pædagogiske Læreplan således også vævet ind i en lang række instanser og praksisser, der involverer en række forskellige fagprofessioner- og personer.

Børnehuset Farveladen

I den kommune hvor Børnehuset Farveladen er beliggende er der udarbejdet en Sammenhængende Børnepolitik, som alle institutionerne i kommunen skal arbejde ud fra i udarbejdelsen af deres Pædagogiske Læreplaner og i deres pædagogiske hverdagspraksis.

Af Den Sammenhængende Børnepolitik fremgår det at:

- *”Børnene tillægges en aktiv rolle i deres egen udvikling og læring”*
- *”Børn skal kunne evne at indgå i nære relationer og trives i sociale fællesskaber (leg, aktiviteter og samvær)”*
- *”Evnen til at lære er en del af menneskets medfødte beredskab”*

Og ligeledes fremgår det, at alt dette *”muliggøres ved, at den voksne fokuserer på barnets kompetencer og potentialer”*.

Både i Dagtilbudsloven og i kommunens Sammenhængende Børnepolitik synes der implicit at blive trukket på alment udviklingspsykologiske forståelser af, at børn må ses som kompetente subjekter med evnen til at lære og udvikle sig, såfremt de mødes med et miljø, der kan understøtte og fremme denne udvikling- og læring.

Med Læreplanerne bliver det nærmere end i Dagtilbudsloven gennemgået, hvad det er for overordnede krav og forventninger, der ligger til børnene, og hvilke kompetencer de fagvoksne ønsker at udvikle hos børnene.

Også her tages der udgangspunkt i almene udviklingspsykologiske kompetencer, så som eksempelvis at barnet skal udvikle en god selvtillid, skal være en god ven, være selvhjulpen, kunne gebærde sig i en gruppe, kunne forstå og følge regler etc.

Dog præciseres det ikke mere præcist, hvordan de fagvoksne vurderer og evaluerer om børnene lever op til de kompetencekrav, der forventes af dem.

Når jeg i interviewene taler med de fagvoksne om netop denne vurdering nævnes det, at det vurderes ud fra *"erfaring"*, *"viden der sidder på ryggraden"*, *"Sund fornuft"* etc.

I Børnehuset Farveladen arbejdes der således pædagogisk ud fra nogle overordnede tænkemåder om børn og deres udviklings- og læringskompetencer.

Særligt ideen om 'det alderssvarende barn' er en gennemgående og stærk tænketradition, der dominerer den pædagogiske hverdagspraksis.

Hvorvidt barnet kan genkendes som 'alderssvarende' sker gennem en række udskillelserprocesser. Hvert enkelt barn vurderes af de fagvoksne både i hverdagssituationer over tid, hvor de fagvoksne, ifølge dem selv, trækker på deres erfaring og sunde fornuft af, hvad børn skal kunne i specielle aldre ligesom børnene også mere formelt testes af udefrakommende instanser eksempelvis i forbindelse med sprogtests etc.

De forståelser af 'alderssvarendehed' som de fagvoksne trækker på, er vævet ind i den udviklingspsykologiske tænketradition, der præger og viser sig både i Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik samt Den Pædagogiske Læreplan.

De rammer som institutionen sættes af og sætter om det at være børnehavebarn på de ”rigtige” måder er således med til at bestemme, hvorvidt børnene kan anerkendes og genkendes som passende og ’alderssvarende’ børnehavebørn (i forhold til passendehed se Kofoed, 2003).

Børn med særlige behov

Såfremt de fagvoksne vurderer, at et barn ikke formår at leve op til de udviklings- og læringsforventninger de har til dem i forhold til deres respektive alder, kan de forsøge at kalde barnet ind i kategorien – børn med særlige behov.

Selve betegnelsen ”børn med særlige behov” dækker, ifølge Socialministeriets vejledning til Dagtilbudsloven, over ”*børn med behov for særlig opmærksomhed og hjælp i en periode i dagligdagen, børn med behov for støtte efter dagtilbudsloven samt børn med behov for særlig støtte efter serviceloven*” (Indenrigs- og Socialministeriet, 2009:22).

I den respektive kommune, hvor Børnehuset Farveladen er beliggende, har kommunalbestyrelsen i samarbejde med både repræsentanter fra dagtilbudsområdet, Social Pædagogisk Rådgivning, samt Afdelingen for Børn og Unge (herunder også Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), udarbejdet en model for, hvordan bekymringer for børns udvikling, læring og trivsel kan og bør gribes an. I vejledningen til modellen angives det, at de fagvoksne i institutionerne er dem, der oftest i første omgang har adgang til at ”se tegn”, der giver anledning til bekymring.

Såfremt Børnehuset Farveladen vurderer at de tegn de ser giver anledning til bekymring, kan de hente hjælp til den mere konkrete vurdering i eksempelvis kommunens team af psykologer og pædagogiske konsulenter, der til dagligt hører til under, i denne kommune, Afdelingen for Børn og Unge.

Abstraktionen ”Børn”

I relation til Dagtilbudsloven, Den Pædagogiske Læreplan og de fagvoksnes almene praksis er der således en række kategorier børn kan genkendes indenfor. Disse kategorier ser ud til at medskabe det som Magnus bliver fanget i - et paradoks vi nu skal kigge lidt nærmere på, for senere at kunne forstå hvordan Magnus bliver til som et barn, hvis krav på beskyttelse trues og skubber ham ud af fællesskabet og af kategorien som et barn med i beskyttelsesværdigt liv.

I Dagtilbudsloven lægges der op til, at institutionerne skal beskytte og sikre *børn* på måder, der fremmer deres udvikling, læring og trivsel. I bekendtgørelsen skelnes der ikke mellem enkelte børn. Børn forstås og præsenteres som en samlet gruppe af aldersbestemte subjekter og i Dagtilbudsloven kunne man hævde, at der således er tale om en abstraktion, der omhandler ’Børn’.

I Dagtilbudsloven fremskrives abstraktionen ’børn’ som en gruppe af subjekter i samfundet, der har krav på beskyttelse, og ikke barnet som et konkret og enkeltvist barn.

Også i Den Pædagogiske Læreplan tages der udgangspunkt i Dagtilbudslovens idé om børn som en gruppe, der alle har krav på og forventes at have brug for de samme aktiviteter og udfordringer for at kunne udvikle sig alderssvarende. Dog findes der i dette dokument flere facetter og eksempelvis skelnes der i Den Pædagogiske Læreplan imellem, at *”forskellige aldre har brug for forskellige ting og aktiviteter i deres pædagogiske miljø”*.

På trods af, at Den Pædagogiske Læreplan nogle steder beskriver, at institutionen ud fra de forventninger, der opstilles til børnene vil kunne vurdere om *”det enkelte barn er alderssvarende”*, er det stadig barnets alder, der synes at blive markør og målestok for, hvorvidt det enkelte barn udvikler sig som det forventes i samfundet og der skelnes således ikke mellem forskellige måder at være et treårigt, fireårigt eller femårigt barn på.

Den Pædagogiske Læreplan har på den måde fokus på, at børn kan være forskellige qua deres alder og der stræbes efter at børnene skal kunne gøre sig genkendelige på måder, der positionerer dem som passende og alderssvarende indenfor disse rammer, hvilket således samtidig kan være med til at sikre dem en plads som værd at beskytte.

Trækker vi begrebet om beskyttelsesværdige liv ind her, kan det hævdes, at de grundforståelser, der kommer til udtryk i Dagtilbudsloven og i dagtilbudets Pædagogiske Læreplan, rammesætter nogle liv som mere eller mindre beskyttelsesværdige.

Ideen om børn som en gruppe, der skrives frem på forskellige, men stadig sammenhængende måder, i Dagtilbudsloven og i institutionens egen Pædagogiske Læreplan, markerer på den måde en inkluderethed for de børnesubjekter, der formår at gøre sig genkendelige indenfor institutionens mere eller mindre aldersrelaterede forventninger eller som kan genkendes som et barn med særlige behov, men hvad sker der så for de børn for hvem dette ikke lykkes?

Underretningen

For at blive klogere på, hvilken betydning det kan få for de børn, der ikke formår at passe ind i de før nævnte kategorier, må vi nu helt tilbage til start og tilbage til Magnus for at blive sat yderligere ind i det dokument, der i første omgang syntes at sætte Magnus' deltagelse og genkendelighed på spil.

Dokumentet vi skal vide noget om, er den Underretning på Magnus, der laves af et forældrepar i Børnehuset Farveladen, da forældrene oplever, at deres eget barn, Jakobs, trivsel og velbefindende er truet i institutionen.

Som tidligere nævnt har jeg ikke haft adgang til selve dokumentet, og i det følgende vil jeg derfor forsøge at fremstille væsentlige dele af Underretningens detaljer, sådan som de genfortælles af de fagvoksne i det empiriske materiale.

I den Underretning Jakobs forældre sender til forvaltningen, beskriver de angiveligt, at Jakob ofte leger med en gruppe af jævnaldrende drenge.

Drengegruppen har, ifølge forældrene, tit konflikter og konflikterne udarter sig jævnligt til at være fysiske slåskampe. I Underretningen angiver Jakobs forældre, at de nu er blevet bekymret for deres eget barns trivsel da særligt én af drengene i gruppen, Magnus, har sparket og slået Jakob så meget, at Jakob nu giver udtryk for at være bange for Magnus. Samtidig tydeliggør Jakobs forældre, at det ikke er første gang de oplever, at deres søn kommer hjem med mærker efter slag og spark, og at det heller ikke er første gang, at det er Magnus, Jakob nævner som ham, der sætter det hele i gang. I Underretningen hævder de angiveligt mere konkret, at Magnus er farlig for og har krænket deres barn. Han er for voldsom og for udad reagerende. Jakobs forældre slutter Underretningen af med at stille krav om, at Jakob skal skærmes fra Magnus og at de to drenge ikke skal have adgang til at lege sammen i børnehaven.

Da Underretningen er modtaget hos Socialforvaltningen besluttet det at sagen overdrages til Afdelingen for Børn og Unge. Overdragelsen sker fordi det subjekt, der i Underretningen udpeges og fremskrives som ”*krænkeren*”, altså Magnus, er et barn og ikke en voksen. Det er derfor en sag, der forventes at kunne løses af de/n udviklingschef, pædagogiske konsulenter, psykologer etc., der er ansat i Afdelingen for Børn og Unge og som til dagligt også har tilsynspligten og den pædagogiske rådgivningsfunktion med institutionen.

Efter Jakobs forældre har sendt Underretningen af sted den er modtaget af Afdelingen for Børn og Unge efterfølges den af en foranstaltning, der

synes at få konkret betydning for hvorvidt og hvordan Magnus kan og må deltage i børnefællesskabet.

Iværksættelse af foranstaltning

I underretningen angiver Jakobs forældre, at det netop er Jakobs trivsel, der er truet, og efter Underretningen er modtaget hos Afdelingen for Børn og Unge kaldes institutionens daglige leder op til et møde med den pædagogiske udviklingschef samt den pædagogiske konsulent tilknyttet børnehavens område.

Ifølge den daglige leders fortælling pålægges institutionen ved dette møde, i første omgang, at sørge for at Magnus overvåges og at Jakob skærmes fra Magnus, mens der besluttes, hvad der mere konkret skal ske. Afdelingen for Børn og Unge vælger dermed at følge Jakobs forældres krav i Underretningen om, at Jakob skal skærmes fra Magnus, og i den kommende tid følger institutionen pålægget.

Når Kommunen modtager sådanne Underretninger som den de her har modtaget på Magnus, har de udviklet en model de kan trække på i deres videre arbejde. Trivselsmodellen²⁰, er et af kommunens centrale dokumenter, hvor det uddybes hvordan sager som denne kan varetages, og af denne fremgår det, at Afdelingen for Børn og Unge har beføjelser til at iværksætte foranstaltninger som institutionen så er bundet til at følge. I det her tilfælde iværksætter afdelingen at Jakob skal skærmes fra Magnus i en periode indtil sagen er nærmere afklaret. En foranstaltning institutionen er nødt til at følge.

²⁰Af etiske hensyn er alle dokument- og modelnavne, der kan udpege hvilken kommune, jeg har samlet empiri i, ændret.

Tilbage i institutionen spreder bekymringen sig for Magnus og hans adfærd sig, ifølge de fagvoksne, til den øvrige forældregruppe og flere forældre gør opmærksom på, at også de ønsker at deres børn skal skærmes fra Magnus. Bekymringen næres ifølge pædagogen Jannie angiveligt af, at Jakobs forældre har fortalt om Magnus til de andre forældre og hun fortæller videre at ”*faktisk blev der peget fingre af at det er krænkere og sådan nogle ting*”.

Efter noget tid følges sagen op ved yderligere et møde med Afdelingen for Børn og Unge. På mødet deltager den pædagogiske udviklingschef i kommunen, den pædagogiske konsulent, den daglige leder af institutionen, en pædagog samt Magnus’ forældre.

På mødet diskuteres det, hvordan sagen mere konkret skal gribes an i fremtiden og med tanke på, at der nu er flere forældre, der bekymres for deres børns trivsel, besluttet det, at institutionen skal opretholde overvågningen og skærmningen af Magnus. Desuden besluttet det, at denne opgave skal udføres af uddannede pædagoger, men at institutionen kan bruge nogle af deres penge på vikarbudgettet til at ansætte en medhjælper nogen timer om ugen, så de ikke kommer til at mangle for mange ressourcer.

Ifølge den daglige leder håber hun, at foranstaltningen vil kunne få sagen til at falde til ro i institutionen sådan, at Magnus igen vil kunne lege med de andre børn når der er gået noget tid.

Men sagen falder ikke til ro, og i de næste ni måneder er Magnus dagligt overvåget af pædagoger. Overvågningen og skærmningen fra de andre børn består hovedsageligt i at aflede Magnus når han søger kontakt til de andre børn. Afledningerne kan mere konkret bestå i at tilbyde Magnus en anden aktivitet sammen med en af pædagogerne, eller blot at trække ham væk fra de sociale relationer med udsagn som: ”*Kom, ham skal du ikke lege med lige nu*”.

Et barn med særlige behov?

Ifølge pædagogen Jannie er det ikke kun Magnus, der i sin tid var for voldsom i den gruppe af drenge Jakob og Magnus var en del af førhen. De var flere drenge, men som Jannie fortæller, ramte foranstaltningen kun Magnus ”fordi Magnus er ikke helt som de andre han har ikke den der fornemmelse af grænsen, den der sociale grænse når der er nogen der siger til og fra”.

Jannie fortæller, at institutionen længe før episoden med drengegruppen har været bekymret for Magnus, da de oplever at han har haft svært ved at agere i det sociale rum og at hans sociale kompetencer ikke er alderssvarende. ”Det er rigtig svært socialt for ham, meget meget svært ... det er alle de der uskrevne regler som vi alle sammen navigerer rundt i egentlig uden at tænke over det. Hvordan er vi overfor vores venner (...) han kan ikke navigere rundt i.. han har ikke nogen bedste venner”

En anden pædagog, Bodil fortæller, at da Magnus har været overvåget i et halvt års tid tager hans raserianfald til, og han ”går amok eller smækker med døren og ikke er til at tale med og man skal vente et kvarter eller ti minutter på at snakke om det for at komme ud over de der raserianfald”. Og Jannie fortæller endvidere, at overvågningen er ”utrolig belastende for ham” og at ”for et stykke tid siden sagde han ”bare jeg var død for der er ikke nogen der kan lide mig”.

De fagvoksne i institutionen bliver enige om, at de har brug for mere støtte til Magnus og at Magnus, grundet sine sociale udfordringer og mangel på alderssvarende, nok er et barn med særlige behov.

Siden det fremgår af Dagtilbudsloven, at ”støtte efter dagtilbudsloven tildeles efter en konkret faglig vurdering af det enkelte barns behov for støtte” (Indenrigs- og Socialministeriet, 2009:58), besluttes det i samråd med institutionens daglige leder, at bede en psykolog fra Afdelingen for Børn og Unge om at komme ud og observere Magnus for at vurdere, om han kan betragtes som et barn med særlige behov, og dermed som et barn, der har krav på særlig støtte og hjælp.

Desuden ønsker de fagvoksne også selv at få noget hjælp til, hvordan de, ifølge Bodil, kan sikre at Magnus ikke ”*når helt dertil hvor han går amok*”.

Som loven foreskriver forsøges den konkrete faglige vurdering opnået ved at psykologen kommer ud i institutionen for at vurdere Magnus’ behov for støtte. Sådan som vurderingen gengives af Bodil, består den af fire observationsperioder af ca. 30. minutter tilrettelagt på fire forskellige dage. Ifølge Bodil er psykologens efterfølgende udmelding at: ”*der skete ikke noget de fire gange hun var der*”. Bodil fortæller videre at: ”*Magnus agerede ifølge psykologen OK og der var ingen af de der ture der som jeg kunne tænke mig at få. Så jeg prøvede at stille nogen krav til psykologen og sige, at jeg vil have at det bliver sådan, fordi ellers så går det ikke i hele gruppen. Så kan jeg ikke gøre mit arbejde ordentligt. Men så sagde hun at de fire observationer kun gav positivt og så sagde jeg til hende, at det var lidt ærgerligt at det gik så godt som det gjorde. Jamen, så siger hun ”Jamen nej, det er fint for vi skal jo se på de positive”, hvor jeg så siger til hende, jamen, jeg står jo stadig og mangler noget som jeg kan arbejde med som gør at vi ikke når ud i de her situationer*”.

Ifølge Bodil gik observationerne ikke som hun havde håbet på. Psykologen vurderer, at Magnus ikke kan betragtes som et barn, der har behov for særlig støtte og dermed heller ikke som et ”barn med særlige behov” og Bodil virker både skuffet, frustreret og uforstående overfor psykologens vurdering. Forfølger vi Bodils skuffelse og undren over, at Magnus ikke kan betragtes som et barn med særlige behov, leder det mig videre til at se nærmere på psykologens position.

At psykologen hentes fra Afdelingen for Børn og Unge synes nemlig at skabe et dilemma. Et dilemma der handler om, at psykologens position i forhold til Magnus og institutionen er filtret sammen i to divergerende forhold.

Da beslutningerne omkring overvågningen og skærmningen af Magnus tages, er psykologen selv en del af denne beslutningsproces. Ikke ved at være fysisk tilstede til mødet, men som ansat i netop den afdeling hvor foranstalt-

ningen bliver truffet. Desuden er det samtidig også psykologens opgave i samarbejde med de øvrige ansatte i afdelingen at føre tilsyn med institutionen og vurdere om institutionen følger Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik samt de foranstaltninger, der eventuelt er sat til dem af afdelingen.

Såfremt psykologen vurderer, at Magnus kan betragtes som et barn med særlige behov, kan man formode, at hun simultant med denne vurdering kommer til at underkende Afdelingen for Børn og Unges beslutning om, at Magnus skal overvåges og skærmes fra de andre børn.

For en vurdering af Magnus som et barn med særlige behov vil betyde, med henvisning til Serviceloven §46, at Magnus' ”*personlige udvikling og trivsel skulle sikres og fremmes*”. Ligesom det også tydeliggøres i Indenrigs- og Socialministeriets vejledning til Dagtilbudsloven at, *Børn med særlige behov bør som udgangspunkt ikke udskilles fra resten af gruppen* (s. 232).

I foranstaltningen er Magnus netop udskilt fra resten af gruppen. En kategorisering af ham som et barn med særlige behov vil derfor komme i karambolage med strategien om at aflede og fjerne ham fra de fællesskaber han selv ønsker og søger kontakt til, og det skaber et dilemma. Et dilemma hvor psykologens divergerende funktioner filtreres sammen på måder, der må formodes at blande sig med hendes vurdering af Magnus, og som derfor på længere sigt virker til at få betydning for Magnus deltagelse og trivsel i institutionen.

Selv om det ikke er muligt her at konkludere, at psykologens vurdering ville have været anderledes såfremt der ikke tidligere var truffet denne foranstaltning vedrørende Magnus, må de nævnte forhold alligevel tænkes med ind i analysen.

For med reference til Barad, må psykologen forstås som altid allerede vævet ind i en række (som her divergerende) materielt-diskursive kræfter og praksisser og den vurdering og beslutning hun træffer, må derfor også ses i

relation til disse intraagerende forhold. På den måde er det ikke ligegyldigt, at det her bliver psykologens rolle i vurderingen af Magnus simultant at vurdere og evaluere en foranstaltning, hun implicit selv har været med til at træffe. En dobbeltfunktion, der kommer til at betyde, at hendes vurdering af, hvorvidt Magnus kan betragtes som et barn med særlige behov, filtreres ind i, vanskeliggøres og sløres af en situation, hvor psykologen samtidig med at vurdere Magnus også ender med at skulle vurdere egen og egne kollegers praksis.

Konfliktfyldte forhold, der på sigt kan have været med til at betydnings-sætte at Magnus hverken kan genkendes som 'alderssvarende' eller som et 'barn med særlige behov'.

Hverken eller?

Forståelserne af 'alderssvarende', lovkrav, pædagogiske strategier, faglige positioner etc., virker i og betydnings-sætter den pædagogiske praksis på måder, der ikke er ligegyldige for, hvordan enkelte børn, og i dette tilfælde Magnus, kan tilegne sig adgang til børnefællesskaber og ikke mindst til de positioner, der vil give ham mulighed for at blive genkendt som et passende og beskyttelsesværdigt børnehavebarn.

At Magnus hverken kan genkendes som alderssvarende eller som "et barn med særlige behov" synes at medkonstituere et grundparadoks, der får betydning for hvordan eksklusionen og udstødelsen af Magnus konstitueres og selvfølgeliggøres.

Grundparadokset trækker på de udviklingspsykologiske tænkemåder, samt forståelserne af, hvad Magnus kan/ikke kan genkendes som ("alderssvarende og passende", "børn med særlige behov" etc.) og hvem der har krav på at blive beskyttet fra hvem.

Fordi Magnus ikke kan genkendes som alderssvarende og passende, men heller ikke som et barn med særlige behov, synes han i stedet at blive positioneret i en kategori nærmest som et ikke-subjekt, der udpeges som ansvarlig for Jakobs mistrivelser, og som i forlængelse heraf ikke kan gøre krav på beskyttelse og på varetagelse af sine egne behov for udvikling, læring, trivsel og inkluderes i børnefællesskabet.

I opmærksomheden på og fanget i logikken om, at Jakob og senere også de andre børn, må beskyttes mod Magnus, ryger Magnus tilsyneladende ud af kategorier med krav på beskyttelse og bliver samtidig betragtet som ansvarlig for sine egne handlinger og som en enhed i sig selv.

Som tidligere nævnt, kan nogle liv, ifølge Butler, blive konstruerede som trusler imod de genkendelige liv og deres "død" vil ikke blive sørget over da den anses som nødvendig for at beskytte de subjekter, der kan genkendes indenfor, i dette tilfælde, kategorierne 'alderssvarende' og 'børn med særlige behov'(Butler, 2009)

I børnehuset Farveladen bliver Jakobs liv anerkendt som et beskyttelsesværdigt liv. Han udvikler sig passende og gør passende børnehavebarn og derfor anses hans liv også som beskyttelsesværdigt. Magnus derimod fremstilles først af Jakobs forældre som en trussel mod Jakobs trivsel, hvilket senere udvikler sig til en plausibel forståelse af såvel de fagvoksne, forældrene og de ansatte i Afdelingen for Børn og Unge.

Magnus er for meget, for hidsig og for udadreagerende og dette gør det vanskeligt at betragte Magnus som et barn, der har krav på beskyttelse, fordi det kommer i karambolage med institutionens formål om at sikre 'børns' trivsel, udvikling og læring.

Forståelserne af Magnus blander sig med den individorienterede udviklingspsykologiske tilgang, der kan identificeres i både Dagtilbudsloven og Den Pædagogiske Læreplan, og det gør, at intra-aktionerne får særligt stærke tæ-

kemåder til at emergere i praksis, hvor Magnus betragtes som ansvarlig for egne handlinger. Det er Magnus, der må tage sig sammen, opføre sig ordentligt og rette ind.

Det er således konstruktionen af de rammesætninger, som Dagtilbudsloven skaber i intra-aktion med en lang række andre materielt-diskursive kræfter, der medfører at nogle subjekter kan blive andetgjort som udenfor disse rammer. En andetgørelse der medfører, at subjekter uden for disse rammer ser ud til ikke at kunne genkendes som liv, der er beskyttelsesværdige.

Mobning?

Inden vi kan begynde at overveje om Magnus' situation kan forbindes med fænomenet mobning, må vi først vide lidt mere om, hvordan mobning kan defineres, hvis vi tager udgangspunkt i, at mobning er et socialt fænomen, der bliver til gennem mange forskellige sammenvævede kræfter.

Forstår vi mobning ud fra denne tilgang, handler mobning ikke blot om at blive udstødt fra en gruppe, men om at blive udstødt fra en gruppe på en gentagende måde, der blokerer for subjektets desire efter tilhør og som det er nødvendigt for subjektet at tilhøre for at overleve som et "levedygtigt" subjekt (Stender Petersen, in prep)

Jeg vil derfor her hævde, at der kan være tale om mobning når de intraagerende kræfter bliver citerede praksisser, der nægter subjektet dets nødvendige tilhør og fanger subjektet i en position som udstødt uden mulighed for at forhandle om præmisserne for deltagelse (ibid).

De pædagogiske strategier omhandlende overvågning og særlig opmærksomhed på Magnus, som bliver effekten af intra-aktionerne mellem Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik, Den Pædagogiske Læreplan, Underretningen, Afdelingen for Børn og Unge og den daglige pæ-

dagogiske praksis, får konsekvenser for Magnus således at det, med henvisning til den udviklingspsykologiske grundforståelse, bliver *hans* deltagelse og tilstedeværelse, der kalder på udstødelse.

At Magnus anses som en trussel imod de andre børns trivsel skaber udstødelsen, eksklusionen og ikke-subjektivering af ham som nødvendig for at beskytte de andre børns trivsel.

Intra-aktionerne konstituerer på den måde arbejdssomme strukturer, der skubber Magnus ind i en gentagende og krystalliserende proces af eksklusion og udstødelse som synes svær at få til at krakelere, fordi intra-aktionerne lukker ned for, at Magnus kan blive til som en anden slags subjekt. Magnus bliver et subjekt, der er fanget i en strukturel forståelsesfigur hvor de børn, der kan genkendes som passende og indenfor kategorien 'alderssvarende' eller 'børn med særlige behov' favoriseres.

Jeg vil derfor hævde, at Magnus er udsat for mobning. Udstødelsen af Magnus citeres over længere tid og overvågningen og isoleringen af ham producerer en eksklusion og udstødelse, der nægter ham hans tilhør til børnehavefællesskaber på måder, der ikke giver ham mulighed for at forhandle om deltagelsespræmisserne. Den pædagogiske strategi, med at overvåge og fjerne ham når han søger kontakt med andre børn, umuliggør hans muligheder for at genforhandle sig til en position som et barn med rettigheder og som et barn med et liv, der er værd at beskytte.

Opsamling

I artiklen er det forsøgt at vise, hvordan intra-aktionerne mellem centrale dokumenter og særlige pædagogiske strategier kommer til at virke ekskluderende

og udstødesproducerende i forhold til subjekter som ikke formår at leve op til og (re)producere de abstraktioner og forventninger, der forventes af dem.

De forståelser som de materielt-diskursive kræfter konstruerer af Magnus i deres intra-aktion med hinanden (re)producerer og forstærker den børneabstraktion, der fremsættes i Dagtilbudsloven, Den Sammenhængende Børnepolitik og i Den Pædagogiske Læreplan og (re)producerer dermed også igen og igen eksklusionen og udstødelsen af Magnus.

Sammen med de dominerende diskurser om passende udvikling og alderssvarende er dokumenter så som Dagtilbudsloven, Den Sammenhængende Børnepolitik og den Pædagogiske Handleplan med til at regulere, hvordan de fagvoksne kan handle og agere overfor Magnus, samt hvordan overvågnings-situationen omkring ham arrangeres.

Politikker kan gennem deres styring, rammesætning og normalisering være med til at sløre vores blikke for kompleksitet, og som analysen viser ekskluderes og udstødes Magnus næppe på grund af ondsindede fagvoksne, pædagogiske konsulenter (herunder psykologen), som ikke vil børn det godt eller en ledelse som ikke ønsker at tage hånd om børns velbefindende. I dette tilfælde er der ikke tale om ondskab eller manglende indsigter hos enkeltmennesker, men derimod om, hvordan en række paradokser og dilemmaer i en konkret sag gør det vanskeligt at gennemskue de igangsatte pædagogiske handlingers intenderede og uintenderede effekter for en række forskellige børn og fællesskaber.

Jeg har forsøgt vise, at mobning her ikke blot handler om enkelte subjekter og deres indbyrdes relationer og handlinger. Derimod er de praksisser som mobning bliver til igennem altid allerede i intra-aktion med en lang række andre materielt-diskursive kræfter, ligegyldigt om vi lægger mærke til det eller ej.

Dokumenter så som Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik, Den Pædagogiske Læreplan og Underretningen virker i og be-

tydningssætter den pædagogiske praksis på måder, der ikke er ligegyldige for, hvordan enkelte børn og i dette tilfælde Magnus' kan tilegne sig adgang til børnefællesskaber og ikke mindst til de positioner, der vil give ham mulighed for at blive genkendt som et passende og beskyttelsesværdigt børnehavebarn.

Effekten bliver, at Magnus systematisk ekskluderes og udstødes fra børnefællesskabet og fra pædagogiske aktiviteter og dét netop med henvisning til både lovgivning og pædagogiske tiltag og strategier. Og i samme bevægelse (re)produceres abstraktionen om børn hvor kun de børn, der formår at leve op til de alderssvarende principper og/eller som børn med særlige behov, kan genkendes som havende liv, der er værd at beskytte.

Slutter vi af med Butler kunne det her til slut hævdes, at det som Magnus i højere grad har brug for er, som Butler beskriver her: ”*Simpelt sat. Livet behøver support og mulighedsåbnende forhold for at kunne blive et værdigt liv*” (2009:21 min oversættelse). Forhold som Dagtilbudsloven, Kommunens Sammenhængende Børnepolitik, Den Pædagogiske Læreplan og den pædagogiske hverdagspraksis ønsker at sikre, men som i dette tilfælde intra-aktion med hinanden og med den daglige børnehavepraksis u-intenderet kommer til at lukke ned for selv samme, idet de liv der supportes her kun bliver dem, der formår at gøre sig genkendelige som passende og alderssvarende børn eller som børn med særlige behov.

Referencer

- Barad, K (2007): *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* Duke University Press
- Björk, G (1995): *Mobbning: et spel om makt: fyra fallstudier av mobbning i skolemiljö* Göteborgs Universitet Institut for socialt arbejde
- Butler, J (2009): *Frames of war. When is life grievable?* Verso London New York
- Eriksson B et.al. (2002): *Skolan – en arena för mobbning*. Skolverket: Libers Distribution.
- Frånberg, G.M (2003): *Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. [Bullying in Scandinavian Schools]
- Köpenhamn: Nordic Council of Ministers, TemaNord, 2003
- Grosz, E., (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Indenrigs- og Socialministeriet (2009): *Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud 2009* Indenrigs- og Socialministeriet
- Kofoed, J (2003): *Elevpli – in- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen* Ph.d. – afhandling. Institut for Pædagogisk Psykologi. Danmarks Pædagogiske Universitet. København
- Kofoed, J & Søndergaard, D.M (red.) (2009): *Mobning. Sociale processer på afveje* København Hans Reitzels Forlag
- Leymann, H (1986): *Vuxenmobbning: om psykiskt våld i arbetslivet* Studentlitteratur Lund
- Olweus, D (1992): *Mobning i skolen – Hvad ved vi og hvad kan vi gøre* Hans Reitzels Forlag
- Pikas, A (1987): *Så bekämpar vi mobbning i skolan* AMA dataservice Uppsala

Rabøl Hansen, H. (2005): *Grundbog mod mobning* Gyldendalske boghandel
Nordisk Forlag A/S

København

Staunæs, D. (1998): *Transitiv- Andre perspektiver på unge flygtninge*. København,
Forlaget Politisk Revy.

Stender Petersen, K. (in prep): Amorphous and/or Crystalline exclusion processes: Exploring and re-thinking bullying processes in kindergarten In: Stender Petersen, K *Mobning i en børnehaveammenhæng* PhD Dissertation Roskilde University

Hvor skal fællesskabet stå? – Om børnehavebørns desire efter tilhør, fællesskaber, og social eksklusionsangst

Indledning

Indenfor mobbeforskning har det i en årrække været diskuteret, hvordan mobning kan forstås, samt hvordan fænomenet synes at blive til og komme til udtryk, og der findes en række forskellige teoretiske perspektiver og forståelsestilbud at trække på (se eksempelvis Boulton & Smith, 1994; Olweus, 1978; Salmivalli et al., 1996; Veenstra et al., 2005, Kofoed & Søndergaard (red) 2009, 2013).

Et af disse tilbud er at se mobning som et socialt fænomen, der konstitueres gennem mange sammenvævede kræfter af både human og non-human art (Kofoed & Søndergaard (red), 2009, 2013), og i denne tilgang lægges der afstand til en mere individorienteret forståelse, hvor mobning anses som forbundet til individpsykologiske årsagsforklaringer og præmisser (se eksempelvis Olweus, 1978; Leymann, 1986).

I denne tilgang er opmærksomheden i stedet på, hvordan kræfter kan blande sig med hinanden på mange skiftende måder, og hvordan de på mangfoldig vis kan være med til at skabe, vedligeholde og nogen gange tæmme de mobbeprocesser, der udspiller sig.

Indenfor dette forståelsestilbud tages der afsæt i en grundpræmis om mennesket som eksistentielt afhængig af at tilhøre fællesskaber (Søndergaard,

1996, 2002, 2009), og det antages, at når et sådan tilhør til fællesskab trues, kan der opstå mobning (Søndergaard, 2009).

Grundantagelsen om mennesket som eksistentielt afhængig af at tilhøre fællesskaber findes på tværs af en række forskellige teoretiske traditioner, så som eksempelvis kritisk psykologi, kulturpsykologi, poststrukturalisme, virksomhedsteori etc. (Se Søndergaard, 2009 for en uddybning) og indenfor poststrukturalismen bygger præmissen på en forståelse af subjektet som altid allerede gensidigt konstitueret og konstituerende. Subjektet må forstås som blivende til i et dialektisk forhold mellem subjekt og kontekst, hvilket betyder, at subjektet både er handlende og underkastet sine kontekstuelle betingelser (Butler, 1993, 1997; Davies, 2000; Søndergaard, 1996, 2002; Staunæs, 2004).

Det betyder mere konkret, at subjektets eksistentielle afhængighed af tilhør kan forstås som betydningsat gennem de kontekstuelle betingelser som subjektet konstitueres af og igennem. Inden for poststrukturalismen ser konteksten således ud til at være af væsentlig betydning for subjektets tilblivelsesproces, siden det er indenfor en sådan at subjektet kan blive til og er afhængig af at tilhøre et fællesskab.

Vender vi tilbage til Søndergaard, udvikler hun begrebet social eksklusionsangst (som jeg uddyber nærmere om et øjeblik) for at beskrive, hvad der ser ud til at være på spil, når et menneskes tilhør til et fællesskab indenfor en given kontekst trues.

Når den sociale eksklusionsangst begynder at ulme vil den kalde på lindring og lindringen kan skabes enten gennem værdigheds- og/eller foragtproduktion, og sker det gennem en eskalerende foragtproduktion, kan processerne med tiden risikere at tippe over i ekstrem eksklusion og mobning (Søndergaard, 2009).

I denne artikel er jeg, ligesom Søndergaard, optaget af, hvordan mobning ser ud til at kunne blive til. Min optagethed er mere konkret rettet mod mob-

nings tilblivelse i en børnehavesammenhæng og i særlig grad mod at blive klogere på, hvordan social eksklusionsangst ser ud til at lade sig aktualisere i en sådan sammenhæng.

I artiklen tager jeg derfor udgangspunkt i den grundpræmis som Søndergaard præsenterer, som synes at være af afgørende betydning for, hvordan social eksklusionsangst og mobning kan blive til.

Dog ønsker jeg at rejse spørgsmålet om og diskussion af, hvordan subjektets afhængighed af at tilhøre fællesskaber kan forstås, hvis det forsøges læst igennem begreber som materiel-diskursiv, intra-aktion, apparatus, fænomener og spacetimemattering hentet fra agential realisme samt Deleuze og Guattaris begreb om desire²¹.

Det betyder ikke, at ambitionen med artiklen er at rejse en diskussion af, hvorvidt subjektets tilhør til fællesskaber er afgørende for deres tilblivelse. I stedet er ambitionen at tilbyde en kompleksitetssensitiv analyse af, hvordan et sådan tilhør ser ud til at kunne imødekommes, hvis det læses igennem ovenstående begreber og endvidere at tilbyde nuancerede analyser, der kan hjælpe os med at blive klogere på, hvordan mobning ser ud til, eller ikke ser ud til at blive til.

For hvis alle subjekter er eksistentielt afhængige af at tilhøre fællesskaber på måder, hvor den givne kontekst subjektet er en del af, har afgørende betydning for deres oplevelse af tilhør, hvordan kan vi så forstå fireårige Jacqueline's ønske om at lege alene i børnehaven og vende fællesskabet ryggen? Femårige Alberts manglende tilhør til sine stuekammerater som umiddelbart acceptabelt og ligegyldigt for Albert? Og seksårige Frejas accept af pludselig, et par måneder inden skolestart, at blive puffet ud af det fællesskab, hun bestræbte sig på, med alle kræfter, at have tilhør til?

²¹ Jeg har valgt ikke at oversætte begrebet desire, siden jeg ikke har kunne finde et dansk ord, jeg synes kunne repræsentere ordet på en måde, hvor det ikke mistede sin oprindelige betydning.

Mere konkret ønsker jeg analytisk at rejse spørgsmål til kontekstens betydning for subjektets behov for tilhør. For hvilken betydning ser konteksten ud til at have, hvis vi tænker konteksten som et apparatus og dermed som en open-ended praksis? Hvordan kan børnenes afhængighed af tilhør så se ud til at blive betydningsstøt? Og hvilken betydning kan en sådan læsning endvidere få for forståelsen af social eksklusionsangsts måder at aktualisere sig på?

Med begrebet om desire bliver det muligt at spørge til, hvad der ser ud til at drive børnenes rettetheder efter tilhør, samt undersøge hvilke dynamikker, der konstituerer og kendetegner de relateringspraksisser, der viser sig blandt børnene i en børnehavesammenhæng. Og med begreberne som intra-aktion, materiel-diskursiv, apparatus, fænomener og spacetimetæthed hentet fra agential realisme bliver det muligt at nuancere analyserne yderligere og undersøge, hvordan tilhør synes at kunne skifte retning og vigtighed alt efter hvad og hvem der intra-ageres med i et givent kontekst-apparatus (her eksempelvis børnehave, særlige stuer, opdelinger etc.), samt hvorvidt og hvordan social eksklusionsangst i en sådan forståelse i så fald ser ud til at lade sig aktualisere.

Empirien der ligger til grund for artiklen stammer fra observationer blandt samt interview med fire fagvoksne og 32 børnehavebørn i alderen 4-6år og mere konkret fra mit ph.d. projekt, der har til formål at undersøge, hvordan mobning konstitueres i en børnehavesammenhæng.

Social eksklusionsangst

Men lad mig i første omgang starte med at redegøre mere uddybende for begrebet om social eksklusionsangst.

Søndergaard udvikler begrebet om social eksklusionsangst med hjælp fra empiriske eksempler hentet fra skolesammenhænge, og med en ambition om

at blive klogere på, hvordan mobning ser ud til at blive til i sådanne sammenhænge.

I det Søndergaard lægger afstand til individkausale forklaringsrammer på fænomenet mobning, slår hun fast, at begrebet om social eksklusionsangst ikke skal forbindes med en indre psykisk tilstand hos subjektet, men derimod må forstås som et fænomen ”*der ulmer i processer mellem deltagere der er henvist til at fungere sammen. Når mennesker er henvist til fællesskab - hvad enten der sker gennem formelle (som i konteksten af f.eks. skole, uddannelse, arbejde visse familiesammenhænge) eller mere uformelle typer af processer (som i konteksten af f.eks. fritidsinteresser, venskabsgrupper, sport, visse familiesammenhænge) – så opstår muligheden for, at de kan føle sig pressede og usikre på, hvor vidt de rent faktisk vil få adgang til legitimt tilhør til dette fællesskab, eller om de risikerer at blive skubbet ud, marginaliseret og gjort irrelevante som deltagere*” (Søndergaard, 2009:29)

Social eksklusionsangst kan på den måde forstås som et fænomen eller en kraft, der ligger som en potentialitet i alle sociale sammenhænge, og den kontekst, som barnet er en del af, har betydning for, hvordan den sociale eksklusionsangst kan aktualiseres.

Såfremt subjektets sociale indlejring trues indenfor konteksten (eksempelvis klassen eller som i denne artikel i relation til en børnehavesammenhæng, stuen), kan den sociale eksklusionsangst blusse op og begynde at røre på sig.

Når den sociale eksklusionsangst blusser op, vil den, ifølge Søndergaard, kalde på lindring og dette kan ske gennem eksempelvis værdigheds- og/eller foragtproduktion, hvor værdighedsproducerende processer kan forstås som dem, der kan producere accept, anerkendelse og inddragelse, mens foragtproducerende processer er dem, der kan producere udelukkelse, foragt og usynliggørelse (ibid).

Forsøges den lindret gennem en eskalerende foragtproduktion er der en risiko for, at den sociale eksklusionsangst bliver næret på måder, hvor den

kan udvikle sig til social panik og på den måde kan være med til at forstærke de ekskluderende praksisser der, ifølge Søndergaard, kan tippe over i mobning (ibid).

Hvad der har betydning for mobnings tilblivelse synes dermed at blive betydningssat gennem de måder, hvorpå subjekters tilhør til fællesskaber trues, samt herigennem hvordan den sociale eksklusionsangst henholdsvis næres og/eller tæmmes.

Gennem begrebet om social eksklusionsangst ser det således ud til, at en trussel imod subjektets tilhør til fællesskabet indenfor en given kontekst kan have afgørende betydning for, hvorvidt og hvordan mobning kan blive til.

I relation hertil bliver det interessant at spørge til, hvad der ser ud til at kunne imødekomme et subjekts tilhør, samt hvorvidt og hvornår trusler mod et subjekts tilhør til fællesskaber indenfor en given kontekst kan se ud til at aktualisere social eksklusionsangst.

Desire efter tilhør

For at blive klogere på, hvordan børnenes behov for tilhør ser ud til at kunne blive imødekommet, har jeg fundet det nyttigt at trække på Deleuze og Guattaris begreb om desire.

Deleuze og Guattaris (1987) begreb om desire fødes ud af en kritik af i særlig grad en freudiansk og lacaniansk forståelse af selv samme begreb. Indenfor en sådan forståelse forbindes desire til en indre (ødipal) mangel, og manglen privilegeres som den produktive kraft, der opretholder desire (Message in Parr, 2010).

Hos Deleuze og Guattari handler desire dog ikke om manglen på noget set i en negativ forstand, men derimod snarere om en kraft, der producerer en

retning frem imod noget nyt, og dette foregår ifølge Deleuze og Guattari, gennem en positiv og produktiv muliggørelse af forandring.

Desire er en kraft, der kan forme forbindelser og forstærke kroppes magt i deres forbindelser med hinanden (Ross in Parr, 2010:63) og det betyder samtidig at Deleuze og Guattari ikke forbinder desire til indre subjektive forhold, men snarere tænker det som en kraft, der produceres gennem kroppes (her både humane og non-humane) møde med hinanden.

Sættes desire-begrebet i relation til grundpræmissen om subjektet som eksistentielt afhængig af at tilhøre fællesskaber, åbner det op for at iagttage børnenes relateringspraksisser som formet gennem et desire efter tilhør men som samtidig forbundet til en muliggørelse af en positiv og produktiv forandring.

Børnenes desire efter tilhør kan dermed anskues som en kraft, der producerer særlige rettetheder hos børnene, der hænger sammen med ønsket om en positiv og produktiv forandring, viljen til liv (se også Søndergaard, 2002), mere gunstige positioner samt muligheden for at blive en bedre version af sig selv, om man vil.

Forsøger vi så at læse forståelsen af desire efter tilhør sammen med Søndergaards begreb om social eksklusionsangst, vil en sådan læsning kunne hjælpe os med at iagttage børnenes rettetheder samt deres desire efter tilhør som virkningsfulde kræfter, der kan få betydning for, hvorvidt og hvordan social eksklusionsangst potentielt kan aktualiseres indenfor særlige sammenhænge og fællesskaber. Og som jeg vil vise senere i analyserne kan en sådan læsning endvidere hjælpe os analytisk med at forstyrre forståelsen af konteksten som af afgørende betydning for subjektets oplevelse af tilhør.

Lad mig nærme mig sådanne analyser gennem endnu et par teoretiske begreber.

Kontekst vs. Kontekst-apparatus

For at muliggøre en nuanceret analyse af, hvad der synes at afgøre et subjekts tilhør til fællesskabet, samt hvorvidt og hvordan en trussel herimod ser ud til at aktualisere social eksklusionsangst, har jeg fundet hjælp gennem begreber hentet fra agential realisme.

Karen Barad udvikler med hovedinspiration fra Niels Bohr, Donna Haraway, Judith Butler og Michel Foucault, agential realisme som et nyt og anderledes teoriunivers (Barad, 2007).

Agential realisme består af en række teoretiske begreber og forståelser, og i denne artikel vil jeg redegøre for dem, der har vist sig nyttige i forhold til at kunne imødekomme artiklens ambitioner.

Over de næste par sider vil jeg derfor præsentere begreberne **materiel-diskursiv, intra-aktion, apparatus, fænomener**, samt **spacetimematte-ring**.

I modsætning til andre teoretiske universer, der opstiller dikotomier mellem materialitet og diskurs, subjekt og objekt, natur og kultur etc., må disse indenfor agential realisme, ifølge Barad, forstås som gensidigt konstituerende og for at tydeliggøre sin pointe udvikler hun begrebet intra-aktion (Barad, 2007).

Begrebet udvikles som en nuanceret kritik og videreudvikling af begrebet interaktion, fordi interaktion, ifølge Barad, indikerer en forudsathed og forudgående afgrænsning og adskillelse af eksempelvis materialitet, diskurs, subjekter, objekt etc. Afgrænsninger der sættes og som går forud for deres møde med hinanden.

Afgrænsningerne mellem subjekter, objekter, materialiteter, diskurser etc. bliver således til i mødet med hinanden og kan ikke gå forud for selve intra-aktionen. Adskillelserne er således kun mulige at sætte i en relation – aldrig

ubetinget og fuldstændigt – De emergerer ud af intra-aktionsprocesserne (ibid).

I forhold til begrebet om materielt-diskursiv kommer det til at betyde, at disse ikke kan skilles ad på måder, hvor det ene eller det andet gives mere agens forud for intra-aktionerne (ibid). Det materielle og det diskursive må altid allerede ses som filtret ind i hinanden og som havende betydning for hinandens tilblivelse. Ord, ting, subjekter, kontekster etc. er således ubestemmelige forud for intra-aktioner.

Følger vi Barad videre, bliver verden eller det vi forstår som verden, til indenfor specifikke apparaturer, der skabes af intra-agerende materielt-diskursive praksisser, og apparaturer kan på den måde betragtes som en form for ”rammesætning” (Højgaard & Søndergaard, 2012).

De intra-aktionerne der bliver til indenfor et givent apparatur producerer en form for grænsedragende praksis, der skaber specifikke fænomener (hvor fænomener forstås som den mindste enhed, men altid som en relation, aldrig determineret eller fast).

Men her kommer der så et lille twist, for ifølge Barad er apparaturer også selv fænomener og det betyder, at apparaturer altid er en relation og derfor også må forstås som ”*open-ended practices*” (Barad, 2007:146), der sammen med andre fænomener, apparaturer, materielt-diskursive praksisser, kroppe etc. gør ’noget’ i verden.

Apparaturer kan således være grænsedragende, men aldrig på måder hvor de kan afgrænses fra andre apparaturer, eller hvor de går forud for intra-aktionerne. De er altid allerede en relation, og de grænsedragende muligheder må derfor anskues som open-ended.

Barad beskriver det således:

”Phenomena are differential patterns of meaning (‘diffraction patterns’) produced through complex agential intra-actions of multiple material-discursive practices or apparatuses of

bodily production, where apparatuses are not mere observing instruments but boundary drawing practices – specific material (re)configurings of the world – which come to matter. These causal intra-actions need not involve humans. Indeed, it is through such practices that the differential boundaries between humans and nonhumans, culture and nature, science and the social, are constituted.” (Barad, 2007:140).

Ifølge Barad produceres både subjekter og objekter på den måde gennem intra-agerende materielt-diskursive praksisser, fænomener, apparatuser, kroppe og forskellige intra-aktioner producerer forskellige fænomener, hvilket også får betydning for, hvordan tid og rum kan forstås.

Barad skriver: *“Phenomena cannot be located in space and time; rather, phenomena are material entanglements that “extend” across different spaces and times”* (Barad, 2007:383).

Med det mener Barad, at tid og rum ikke kan forstås som eksterne parametre, hvor tid forstås som lineær og rum som en container, men at tid og rum i stedet må forstås som kontinuerlige intra-aktioner hvorigennem temporalitet og spatialitet er produceret og kontinuerligt genskabt i fænomenet. En forståelse hun begrebsætter som spacetimemattering.

Det betyder, at *“The ‘past’ and the ‘future’ are implicated in what makes a phenomenon. Space, time – past/future – matter do not ‘stay put’ they are ‘iteratively reconfigured and enfolded through the world’s ongoing intra-activity’”* (Barad, 2012:44).

Læses ovenstående begreber sammen med forståelsen af børnenes rettet-heder og desire efter tilhør, kommer det til at betyde, at disse må tænkes som *“specific material performances of the world”* (Barad, 2007:335), der bliver til gennem intra-aktioner alt efter hvilke apparatuser de er en del af, hvad de intra-agerer med etc.

Hvilken betydning børnehaven som sammenhæng således har eller ikke har herfor, kan på den måde imødekommes analytisk ved at forsøge at iagttage børnehaven og de respektive stuer som kontekst-apparatuser - som særlige

”rammesætninger” (Højgaard & Søndergaard, 2010).

Mere konkret kommer det til at betyde, at børnenes forbindelser til hinanden og til andre non-humane aktører i kontekst-apparatet børnehaven må tænkes som betydningsat gennem intra-aktioner og at konteksten dermed ikke forud for intra-aktionerne, kan anskues som afgørende for børnenes behov for tilhør.

Lad os se hvordan det kan bringe os videre.

Ikke-tilhør?

I mit interview med Alba fortalte hun, at hun godt kunne lide at lege med Jacqueline, men at der var noget ved Jacqueline, der undrede Alba.

Alba fortalte: *”Det var faktisk Jacqueline der havde helt glemt at være venner med Silje, for hun troede at man kun kunne være venner med sig selv”* For at blive klogere på Albas fortælling spurgte jeg videre: *”hvorfør tror du, at hun troede det?”*. Alba tænkte sig lidt om og svarede så: *”fordi at måske er det fordi hun synes det er sjovt at være venner med sig selv? måske er det fordi at sig selv betyder meget mere? at hun synes det betyder mere at være venner med sig selv end det betyder at være venner med nogen andre?”*

Ifølge Alba vil Jacqueline bare gerne være venner med sig selv, og det undrer Alba. Hvorfor vil Jacqueline hellere være venner med sig selv end at være en del af fællesskabet? Og hvordan kan det være at hun ikke virker til at være ensom?

I interviewet med Jacqueline bekræftede hun selv Albas fortælling. Jacqueline fortalte: *”nogen gange er det bare rart at lege alene... Så kan man selv bestemme og være sin egen ven... Det kan jeg godt lide...”*

Forsøger vi at forstå Jacquelines ønske om at lege alene og ikke forbinde sig til fællesskabet, kan det måske hjælpe os med at blive klogere på, hvordan børns rettetheder samt desire efter tilhør til fællesskaber synes at kunne for-

andre sig, samt hvordan det i særlige sammenhænge ser ud til at gøre en eventuel social eksklusionsangst betydningsløs.

For at forstå Jacquelines rettetheder er det vigtigt at fremhæve at Jacqueline ikke altid legede alene. Gennem mit feltarbejde og gennem interviewet med Jacqueline var det tydeligt, at hun, ligesom de fleste af sine jævnaldrende, deltog i fællesskaber, lege, aktiviteter etc.

Det, der dog alligevel forekom anderledes i tilfældet med Jacqueline, var hendes sommetider, for eksempelvis Alba, uforståelige måder at forlade et fællesskab på, til fordel for at lege alene.

Hvis vi i første omgang forsøger at læse eksemplet igennem begrebet om desire, kan en sådan læsning måske skabe en analytisk åbning, der kan hjælpe os med at forstå, hvordan Jacquelines desire efter tilhør henholdsvis produceres og afmonteres på forskellige måder.

Da jeg spurgte Jacqueline hvad der gjorde nogen til en god ven, svarede hun: ” *“Melissa hun er sød fordi hun bestemmer heller ikke så mange ting og hun er rigtig sød at lege med og det er rigtig sjovt at være hjemme hos hende og hun smiler altid og vil altid gerne være med til nogen lege og sådan noget (...) og Filippa det er fordi at det kan godt være at hun bestemmer nogen gange men hun bestemmer ikke hele tiden og hun er sød og lege med fordi at jeg synes at hun er sjov og hvis vi ikke ved hvad vi skal lave så kommer hun tit med nogen forslag”* Og da spurgte videre: *“Okay, så det lyder som om at en god ven det er en som der er sød og som der ikke bestemmer alt for meget?”* Svarede Jacqueline: *“mm (ja) det er nemlig rigtigt”*.

I Jacquelines fortælling bliver det tydeligt, at det, der er med til at afgøre hvem hun retter sit desire efter tilhør mod, er hvor meget den anden ser ud til at bestemme.

Når Jacqueline trak sig, var det, ifølge hende selv, ofte når lege gik i hårdknude, når forhandlingerne strammede til, og når særlige andre ønskede at bestemme så meget, at hun ikke selv kunne få lov til at bestemme noget. I så-

danne sammenhænge var det, ifølge Jacqueline, sjovere at lege alene, og så trak hun sig fra fællesskabet.

Hvis desire skal forstås som en kraft, der muliggør positiv og produktiv forandring samt kan forstærke kroppes magt i deres forbindelse med hinanden, kan Jacquelines valg om at lege alene måske være betydningsfuld gennem, en for hende, mangel på en sådan produktiv og positiv forandring.

Når Alba i begyndelsen af dette afsnit således beskriver, hvordan Jacqueline hellere vil være venner med sig selv end med Silje, kan det måske hænge sammen med, at et fællesskab med Silje ikke synes at kunne bidrage med en positiv og produktiv forandring for Jacqueline.

Når særlige andre er sammen på måder, hvor deres intra-aktioner med hinanden og med andre materielt-diskursive kræfter producerer et fællesskab, hvor Jacqueline ingen medbestemmelse har, guider det på samme tid hendes rettigheder væk fra fællesskabet og hen imod tid alene.

Hvem fællesskabet består af, hvilken leg der leges, hvem der har fundet på legen, hvem der har retten til at bestemme og om dette forvaltes på en god eller en dårlig måde, ser i deres sammenvævning med hinanden ud til at få betydning for, hvornår Jacqueline vælger at trække sig og finder det ”*rart at lege alene*” og ”*være sin egen ven*”.

Jacqueline vælger på den måde selv at vende fællesskabet ryggen for en stund og her kan der stilles spørgsmålstegn ved, hvorvidt, hvordan og hvornår en eventuel social eksklusionsangst ser ud til at kunne lade sig aktualisere.

Trækker vi et par begreber fra agential realisme ind her, kan det nemlig, når Jacqueline til tider vælger at lege alene, se ud som om, at det er intra-aktionerne i de respektive fællesskaber der afgør, hvorvidt og hvordan hun forbinder sig til de andre børn og til fællesskabet. Gennem sine rettigheder ser Jacquelines tilhør ud til at være drevet af et desire som en positiv kraft. En kraft der trækker Jacqueline i retning af mere gunstige positioner og situatio-

ner hvor Jacqueline, ifølge hende selv, ikke behøves at lege noget hun ikke kan lide, eller at miste sin ret til at bestemme. Forhold hun kan imødekomme, når hun leger alene.

Når Jacqueline retter sit desire efter tilhør til fællesskaber, ser det således ikke ud til at være tilfældigt, hvem hun forbinder sig til. Forbindelserne afgøres af mulighederne for at få lov til at være med til at bestemme og til at opleve legene som sjove og interessante.

Det er således særlige typer af forbindelser, der synes væsentlige i eksemplet med Jacqueline og hvad der afgør hvorvidt social eksklusionsangst synes at lade sig aktualisere, ser ud til at afhænge af intra-aktionerne mellem en lang række materielt-diskursive kræfter.

Eksemplet med Jacqueline antyder ikke, at Jacqueline ikke er afhængig af tilhør, men derimod, at såfremt et givent fællesskab ikke kan forbindes til en positiv forandring, kan et desire efter tilhør skydes i andre retninger og i tilfældet med Jacqueline vælger hun at skyde det efter sig selv og lege alene. Måske fordi et fællesskab med sig selv bidrager med en sådan mulighed. En positiv og produktiv forandring, hvor Jacqueline selv kan bestemme legens regler og rammer.

Men hvad hvis Jacqueline ikke selv havde valgt at vende fællesskabet ryggen? Hvad hvis det var omvendt og fællesskabet havde vendt hende ryggen? Hvilken betydning kunne det så få for en eventuel social eksklusionsangst opståen?

Måske kan Albert hjælpe os videre med disse spørgsmål.

Kontekst i opløsning?

I mine interview med børnene på rød stue, var der særligt én dreng, der tiltrak sig min opmærksomhed. Albert.

I børnenes fortællinger om børnehaveliv, gode venner, uvenskaber etc. blev Albert ikke nævnt særlig ofte. Og det på trods af, at han hver dag var tilstede i børnehaven og deltog i hverdagens begivenheder og aktiviteter.

Flere gange spurgte jeg direkte ind til Albert, men svarene var som oftest: *"ham havde jeg helt glemt", "ham leger jeg ikke så meget med", eller "Albert? han har aldrig prøvet at komme hjem til mig, kun til min fødselsdag, men det kan han nok ikke huske mere"*.

Da jeg spurgte Grethe, som var fagvoksen på Alberts stue, om hvor hun så Albert i forhold til de andre børn på rød stue, svarede hun: *"et eller andet sted udenfor"* og *"han vil have meget få muligheder for at nå ind i midten på den korte tid han har tilbage på rød stue inden de skal i skole"*.

Fortællingerne om Albert vækkede min opmærksomhed, siden de umiddelbart virkede til at kredse om forståelser af Albert som udenfor fællesskabet. Det lod ikke til at han blev genkendt som en del af sit stue-fællesskab, men tværtimod nærmere som ekskluderet og udenfor fællesskaberne.

I mine videre analyser antog jeg derfor, baseret på begrebet om social eksklusionsangst, at den sociale eksklusionsangst i tilfældet med Albert måtte være begyndt at røre på sig, men som analyserne skred frem, så dette imidlertid ikke ud til at være tilfældet.

Albert fortalte: *"Jeg leger ikke så meget med dem fra rød stue.. Jeg leger med dem fra blå"* og *"jeg ved ikke særligt noget om hvem der bestemmer på rød stue... der er jeg ikke så meget"*.

Gennem Alberts fortælling blev det tydeligt, at Albert ikke så ud til at rette sit tilhør mod de børn, der var på hans egen stue – rød stue. Albert ønskede i stedet at forbinde sig til nogle af børnene på blå stue – stuen der husede børn,

som var et år yngre end Albert. Og da jeg spurgte Albert hvordan det kunne være, at han ikke legede så meget med børnene fra rød stue, svarede han: ”*ah... det er bare fordi deres lege ikke er sjove... Det er sjovere at lege med Marcel og Mattis..*”

I eksemplet med Albert ser Albert ud til at rette sit desire efter tilhør væk fra sine stuekammerater, og gennem hans fortælling bliver det tydeligt at dette måske gør sig gældende, fordi de lege der foregår blandt hans stuekammerater ikke er nogen, han finder særlig interessante og/eller sjove.

Vender vi tilbage til begrebet om desire, ser det ikke ud til at en forbindelse til sine stuekammerater vil kunne tilbyde en positiv og produktiv forandring for Albert, og måske fordi hans desire efter tilhør ikke synes at være rettet imod hans stuekammerater, ser deres eksklusioner og afvisninger af ham ikke ud til at aktualisere en potentiel social eksklusionsangst.

For at forsøge at forstå hvordan Alberts behov for tilhør synes at kunne blive imødekommet, gennem fællesskaber med børn fra en anden stue, og altså hvordan hans desire efter tilhør og rettetheder ser ud til at kunne imødekommes gennem en rækken ud over hans kontekstuelle placering på rød stue, kan begreberne fra agential realisme måske hjælpe os videre.

Som Barad skriver i forbindelse med begrebet om spacetimemattering: *Phenomena can not be located in space and time; rather phenomena are material entaglements that "extend" across different spaces and times*” (Barad, 2007: 283), kan begrebet hjælpe os til at iagttage rød og blå stue som to apparaturer, hvor indenfor der gennem specifikke materielt-diskursive praksissers intra-aktion med hinanden, produceres særlige fænomener – herunder eksempelvis særlige fællesskaber. Og fremhæver vi space-delen i begrebet om spacetimemattering, kan ideen om konteksten som ikke blot en lukket container, men derimod som et apparatur - en open-ended praksis, måske hjælpe os med at forstå, hvordan

det kan være, at udelukkelsen og eksklusionen fra fællesskabet ikke ser ud til at være en reel trussel imod Alberts tilhør.

I Alberts fortællinger lod det ikke til, at han forstod sig selv som udenfor fællesskabet på måder, hvor han oplevede ikke at have nogen venner, og han kunne fortælle om hyggeaftener og soveaftaler med Marcel på besøg, om at tale hele natten og helt glemme at sove, og om altid at måtte være med i lege-
ne, når han spurgte sine venner.

Ved at åbne op for en forståelse af rød og blå stue som apparaturer og som en del af det ”større” apparatur Børnehuset Farveladen, kan det måske hævdes at Alberts behov for tilhør ikke er truet, fordi hans desire efter tilhør er rettet andre veje?

I tilfældet med Albert ser det ud til at børnehaven-apparatusets ”rammer” åbner op for, at apparaturerne rød stue og blå stue kan intra-agere på måder, hvor Albert uden særligt besvær kan få adgang til sine venner på blå stue. Selv om han således flere gange om dagen under eksempelvis pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, frokost, ture ud af huset etc. er tvunget til at deltage og være en del af rød stue, synes disse situationer ikke at producere en oplevelse hos Albert af, at være udenfor fællesskabet.

Tværtimod gav Albert udtryk for, at han godt kunne forstå, at han var nødt til at gå på rød stue og ikke bare kunne rykke ind på blå.

”Jeg går på rød stue fordi jeg snart er seks år, og dem på blå stue de er kun fem... Så vi skal snart i skole, så jeg skal gå på rød for vi laver ting som er for lidt større børn.. for eksempel så laver vi bogstaver og vi laver også med tal... Det gør de ikke på blå”

Rød-stue-apparatuset lader således i Alberts tilfælde til at være stedet hvor skoleparathed muliggøres, mens blå-stue-apparatuset muliggør tilhør til fællesskaber og en imødekommelse af hans desire efter tilhør samt hans rettigheder.

Rød og blå stue ser på den måde ud til at repræsentere to forskellige mulighedsrum for Albert. Blå stue er der vennerne går og der igennem hans behov for tilhør, hans desire og hans rettetheder kan imødekommes, mens rød stue er der, hvor Albert må befinde sig, hvis han, ligesom sine jævnaldrende, skal være skoleklar den forestående sommer.

Eksemplet med Albert tilbyder os således et anderledes forståelsestilbud af, hvordan behovet for tilhør ser ud til at kunne imødekommes.

For måske er det ikke alle børn, der retter deres desire efter tilhør mod dem de deler stue med? Rettethederne ser i tilfældet med Albert ud til at kunne gå på tværs af intra-agerende apparaturer, og det ser ud til at kunne få betydning for, hvorvidt særlige eksklusioner angiveligt kan aktualisere social eksklusionsangst eller ej.

At tænke stuerne som intra-agerende apparaturer og med hjælp fra begrebet om spacetimetæring at åbne op for et opgør med konteksten som en afgrænset enhed, ser således ud til at producere et kundskabstilbud, hvor intra-agerende apparaturer kan bidrage med tilhørsfølelser, der betyder, at Albert ikke umiddelbart ser ud til at føle sig udenfor fællesskabet i det apparatur han ellers er en formel del af.

Eksemplet med Albert giver os på den måde et indblik i, hvordan rettetheder og desire efter tilhør kan anskues som betydningsfulde og virkningsfulde kræfter, der er med til afgøre, hvorvidt og hvordan en social eksklusionsangst kan lade sig aktualisere. Siden Albert ikke retter sit desire efter tilhør mod sine stuekammerater virker deres eksklusion og afvisninger af ham ikke som umiddelbare trusler imod hans tilhør.

Men mon imødekommelsen af et tilhør også vil kunne hentes helt udenfor børnehave-apparatet?

På vej

Da jeg interviewede Freja, kom vi til at tale om hendes forestående skift fra børnehave til skole.

Da interviewet fandt sted var der kun et par måneder til, at Freja skulle starte i skole.

Som den eneste fra stuen, skulle Freja dog ikke på den samme skole som resten af sine stuekammerater. Frejas forældre havde besluttet, at hun skulle starte på en anden skole, og Freja fortalte i interviewet om, hvordan hun for et par måneder siden havde besøgt skolen for første gang helt alene sammen med en fagvoksen, men glædeligt havde opdaget, at Liva hjemme fra vejen også skulle starte på den samme skole.

Da Freja et par måneder forinden havde fundet ud af, at hun ikke skulle på samme skole som sine stuekammerater, var hun blevet ked af det, og den dag de alle sammen tog på tur til deres nye skole, og hun ikke måtte komme med var, ifølge Freja, ”den værste dag nogensinde”.

Men efter Freja selv havde besøgt den skole hun skulle gå på, og havde fundet ud af, at Liva også skulle gå der, var Freja og Liva begyndt at lege rigtig meget derhjemme og Freja fortalte, at nu havde hun ”*allerede en bedsteven*”, når hun skulle starte i skole.

Inden vi i interviewet nåede til at tale om det forestående skoleskift, fortalte Freja om at lege med de andre børn på stuen, og om hvor ked af det hun havde prøvet at blive, når de andre sagde nej til, at hun måtte være med. Men da vi nåede til at tale om skoleskiftet kom det frem, at noget syntes at have ændret sig i den senere tid.

Gennem Frejas fortælling blev det tydeligt, at besøget på skolen så ud til at have haft betydning for Frejas rettetheder og desire efter tilhør, og i interviewet fortalte hun: ”*Men ved du hvad? Min bedsteven Liva, ikke? Men hun går ikke i denne her børnehave.. Det er lidt ærgerligt, så nu leger jeg mest alene her i børnehaven..*

Men jeg glæder mig til at starte på skolen så jeg kan lege med Liva hver dag. For at få Freja til at fortælle lidt mere, spurgte jeg: ” så du leger lidt alene nu?” og Freja svarede: ”ja for de andre leger sammen for de skal jo på samme skole men jeg skal på en anden.. så jeg leger bare selv, men snart med Liva”. Noget i tvivl om hvordan Freja reelt havde det med denne forandring spurgte jeg videre: ”men er du så ked af at lege alene?” Hvorefter Freja rettede sig op på sin stol og smilende med hovedet let på skrå svarede: ”Neeeej for jeg har jo en bedsteven, hun går bare ikke lige ber..”.

Lader vi i første omgang apparatus begrebet blande sig med eksemplet, ser apparatset børnehave i dette tilfælde ud til at intra-agere med apparatset skole på måder, der får betydning for, hvordan Frejas desire efter tilhør synes at skifte retning. Freja ser ikke længere ud til at være så optaget af at være en del af fællesskaberne i børnehave-apparatset, måske fordi hun ved, at indenfor ganske kort tid, vil de andre i gruppen ikke være tilgængelige på samme måder, som de er nu. Måske synes der dermed ikke at være nogen positiv og produktiv forandring at hente for Freja i hendes forbindelser til de andre børn i børnehaven, hvorimod dette netop lader til at være tilfældet i hendes forbindelse til Liva. For med en forbindelse til Liva er der skabt grobund for et venskab i relation til den nye sammenhæng, som Freja snart skal være en del af.

Freja forklarer, at fordi de andre børn skal på den samme skole er det okay, at de leger mere sammen, og heraf ser det ud til at være acceptabelt for Freja, at hun nu leger mere alene. For Freja skal jo på en anden skole og dér går Liva – hendes nye bedsteven.

Forsøger vi så endvidere at trække begrebet om spacetimemattering ind, kan det måske hjælpe os lidt videre i analysen af, hvordan Frejas rettetheder og forbindelser til de andre børn bliver til og pludselig ser ud til at kunne skifte retning.

Barad skriver: "*The 'past' and the 'future' are implicated in what makes a phenomenon. Space, time – past/future – matter do not 'stay put' they are 'iteratively reconfigured and enfolded through the world's ongoing intra-activity'*" (Barad 2012:44).

Som Barad skriver, er fortiden og fremtiden impliceret i det, der producerer et fænomen. Fremhæver vi således time-delen i spacetimemattering begrebet, kan fortiden og fremtiden på den måde få betydning for, hvordan fællesskaber kan blive til og på hvilke måder, ligesom de, læst sammen med Deleuze og Guattaris begreb om desire, også vil kunne væve sig sammen med subjektets rettetheder og forbindelser til andre subjekter og fællesskaber som betydningsat gennem en positiv og produktiv forandring.

Gennem intra-aktionerne mellem i dette tilfælde Freja, børnehaven, skolen, de andre børn i børnehaven, Liva, fremtid og nutid etc., ser det ud til at fremtiden intra-agerer med nutiden på måder, der får betydning for de måder Freja forbinder sig til de andre børn i børnehave-apparatet. Intra-aktionerne mellem apparatet skole, apparatet børnehave og spacetimemattering ser ud til at betydningsætte Frejas desire efter tilhør med Liva, og samtidig betydningsætte Frejas løsrivelser fra tilhør med sine jævnaldrende i børnehave-apparatet.

Tilhør til fællesskaber kan på den måde forstås som "*of and part of*" spacetimemattering og hvorvidt et barn oplever sig selv som stående udenfor fællesskabet på måder, hvor deres tilhør trues, ser på den måde ud til at måtte afgøres af mange sammenvævede kræfter.

Freja lader ikke til at føle at hendes tilhør er truet, for om ikke så længe skal hun starte i skole sammen med Liva, og det forestående skoleskift ser på den måde ud til at få betydning for Frejas imødekommelse af tilhør. Frejas tilhør imødekommes dog 'udenfor' børnehave-apparatet gennem særlige intra-aktioner og hendes skift fra børnehave til skole, synes således at være i gang allerede inden skiftet reelt er en realitet.

Opsamling

Formålet med denne artikel var at vise analytisk, hvordan subjektets behov for at tilhøre fællesskaber, og imødekommelsen heraf kunne forstås på nye måder, hvis de blev læst gennem begreber hentet fra agential realisme og Deleuze og Guattaris begreb om desire, samt hvilken betydning en sådan læsning kunne få for forståelsen af social eksklusionsangsts aktualisering.

At tænke børnenes desire efter tilhør som en rettethed mod en positiv og produktiv forandring åbnede op for analyser af, hvorvidt og hvordan børnenes tilhør til fællesskaber så ud til at kunne imødekommes, samt hvorfor der ikke umiddelbart så ud til være social eksklusionsangst på spil på trods af, at eksempelvis både Albert og Freja så ud til at være dømt udenfor fællesskabet.

At tænke børnehaven og de respektive stuer som kontekst-apparatuser og som vævet sammen med spacetimemattering nuancerede endvidere analyserne på måder, der åbnede op for et opgør med konteksten som en ”lukket” container eller som en afgrænset enhed, der fremstod som stående udenfor intra-aktionerne.

Gennem analyserne blev det muligt at skabe et kundskabstilbud hvor børnehaven og dens stuer, kunne anskues som kontekst-apparatuser og som i kontinuerlig intra-aktion med andre apparatuser, hvor ingen af disse kunne forstås som afgrænsede enheder, men måtte tænkes som ”open-ended” praksisser (Barad, 2007:146).

Dette gav, læst sammen med Deleuze og Guattaris begreb om desire, mulighed for at forstå hvorvidt og hvordan apparatuserne og de intra-aktioner, der udspillede sig, kunne få betydning for imødekommelsen af børnenes rettetheder, deres desire efter tilhør samt den sociale eksklusionsangsts indflydelse eller mangel på samme i disse typer af eksklusionsprocesser.

Netop via desire begrebet pegede analyserne på, at Jacqueline, Albert og Frejas desire efter tilhør måtte tænkes som hængende tæt sammen med imødekommelsen af en positiv og produktiv forandring. Herigennem viste analyserne endvidere, at såfremt en sådan imødekommelse ikke syntes mulig for børnene i et givent fællesskab, så afvisningerne og eksklusionerne herfra ikke ud til at producere en trussel imod deres tilhør og dermed heller ikke til at aktualisere social eksklusionsangst.

Videre viste analyserne, at børnenes tilhør kunne søges og findes gennem rettetheder ind i andre apparaturer, uden at børnene så ud til at opleve sig selv som misgenkendt eller som udenfor fællesskabet i det respektive apparatur, de formelt så ud til at være en del af.

De respektive kræfters måder at intra-agere på, så på den måde ud til at kunne producere en tilhørsfølelse der, på trods af, at den blev imødekommet gennem et andet apparatur, ikke virkede til at aktualisere social eksklusionsangst og dermed heller ikke en eskalerende foragtproduktion, der kunne skubbe processerne hen imod mobning.

Analyserne viste dermed, at hvad der ser ud til at betydnings sætte mobnings tilblivelse må tilføjes en opmærksomhed, hvor det må undersøges empirisk, hvordan eksempelvis desire efter tilhør forbundet med en positiv og produktiv forandring, apparaturer, spacetimemattering og andre materielt-diskursive praksisser intra-agerer med hinanden, samt hvad der således kan afgøre et subjekts oplevelse af og behov for tilhør.

Men hvordan kan disse analyser og forståelsestilbud så forbindes mere konkret til mobning?

Gennem artiklens analyser blev det muligt at rette en opmærksomhed mod, at en eventuel social eksklusionsangst måske først synes at lade sig aktualisere, såfremt et tilhør trues på bestemte måder?

Måder der må afgøres af intra-aktioner, hvor også børnenes desire efter tilhør og deres rettetheder må iagttages som virkningsfulde kræfter, der intragerer og betydningsætter, hvorvidt eksklusion fra et fællesskab opleves som en trussel mod subjektets behov for tilhør.

Både Albert og Freja blev udelukket fra fællesskaber, men siden deres tilhør ikke var rettet imod disse, lod de ikke umiddelbart til at lade sig mærke af det, og netop det så ud til at vække en opmærksomhed på, at social eksklusionsangst må iagttages som hængende tæt sammen med børnenes desire efter tilhør og deres rettetheder mod en positiv og produktiv forandring.

For at den sociale eksklusionsangst kan lade sig aktualisere, ser det på den måde ud til at være afgørende, hvorvidt et subjekt retter sit desire efter tilhør og rettetheder mod det fællesskab som det afvises og ekskluderes fra. Med andre ord ser det ud til, at de specifikke intra-aktioner må blive til på måder, der producerer en blokering af børnenes desire efter tilhør og rettetheder før afvisninger og eksklusioner, angiveligt kan anskues som en trussel imod deres tilhør på måder, der kan aktualisere social eksklusionsangst.

På trods af, at jeg således i denne artikel ikke har kredset eksplicit om mobbeprocesser, tilbyder analyserne alligevel et tilbud om, i analyser af fænomenet mobning, at rette opmærksomheden mod, hvordan børnenes rettetheder og deres desire efter tilhør formår at kunne væve sig ind i kontekstapparatet samt hvordan de som kræfter kan få betydning for, hvorvidt og hvordan mobning kan blive til.

Dette kan hjælpe os til at forstå mobbeprocesser som komplekse og som en særlig form for eksklusionsprocesser. Forståelser der i sidste ende kan hjælpe os videre i et forsøg på at blive klogere på, hvordan der kan skelnes imellem eksklusions- og mobbeprocesser, samt hvordan mobbeprocesserne henholdsvis kan blive til og/eller svækkes.

Referencer

- Barad, K (2007): *Meeting the universe halfway* Duke University Press
- Barad, K (2013): *Ma(r)king Time: Material Entanglements and Rememberings: Cutting Together – Apart I*: Carlile, P, Nicolini, D, Langley, A & Tsoukas, H (red.) *How Matter Matters* Oxford
- Boulton, M., & Smith, P. K. (1994): Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. I: *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 12 s.315–329.
- Butler, J (1993): *Bodies that matter. On the discursive limits of "Sex"* London Routledge
- Butler, J (1997): *Excitable speech. A politics of the performative* Routledge
- Davies, B (2000): *A body of writing 1990-1999* Oxford Alta Mira Press
- Deleuze, G & Guattari, F (1978): *A thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* Continuum
- Højgaard, L & Søndergaard D. M (2012): Multimodale konstitueringspraksisser i empirisk forskning I: Brinkmann, S & Tanggaard (red) *Kvalitative metoder. En grundbog* Hans Reitzels Forlag
- Kofoed, J & Søndergaard, D.M (red) (2009): *Mobning. Sociale processer på afveje* Hans Reitzels Forlag
- Kofoed, J & Søndergaard, D.M (red) (2009): *Mobning gentænkt* Hans Reitzels Forlag
- Leymann, H. (1986): *Vuxenmobning – om psykisk vold i arbejdslivet*, Stochholm, Student- litteratur.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys* Washington,

DC:

Hemisphere.

Parr, A. (red) (2010): *The Delenze Dictionary*. Edinburgh University Press

Salmivalli, C et. al. (1996): Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. I: *Aggressive Behavior*, Vol. 22 s.1–15.

Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Samfundslitteratur.

Veenstra, R. Et. al. (2005): Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. I: *Developmental Psychology*, Vol. 41 s.672–682.

Søndergaard, DM (1996): *Tegnet på Kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademia* Museum Tusulanums Forlag

Søndergaard, DM (2002): Subjektivering og Desire. Begreber på empirisk arbejde i akademia I: *Psyke og Logo* nr. 23(1) s. 38-64

Søndergaard, DM (2009): Mobning og social eksklusionsangst I: Kofoed, J & Søndergaard D.M *Mobning. Sociale processer på afveje* Hans Reitzels Forlag

Amorphous and/or crystalline exclusion processes: Exploring and re-thinking bullying processes in a kindergarten setting.

Abstract

Challenging the more usual definitions of bullying as an individual pathology, Søndergaard (2012) draws on agential realism and poststructuralism to theorize bullying as an extreme form of social exclusion processes involving the production of widespread **social exclusion anxiety** and the production of **contempt** towards the person excluded.

In this article I will try to extend Søndergaard's thinking technology by elaborating on social exclusion processes as being either **amorphous** and/or **crystalline** in an attempt to gain increased understanding of the factors at play when social exclusion processes tip over into bullying. In order to enhance this perspective, I will add and draw on further theoretical concepts such as Barad's concepts of **material-discursivity**, **intra-action** and **diffraction**, Deleuze's concepts of **morality**, **ethics**, **affects** and **desire**, and Butler's concept of **performativity** and read them diffractively with Søndergaard's concept of social exclusion anxiety.

The analysis will draw on a complex case of bullying from a Danish kindergarten setting, which the study uses as its analytical entry point.

The history of bullying

Bullying can occur in any social setting where people are together, such as kindergartens, schools, companies, families, social media and other online settings (Kofoed & Søndergaard, 2009; Midstrand et al., 2004; Zabrodzka et al., 2011). It is a phenomenon that seems to apply to people of any age.

Research on bullying has traditionally understood bullying as arising from individual pathology, where individuals are categorized as bullies, victims and/or bystanders (Olweus, 1993; Salmivalli, 2001; Cowie & Olafsson, 2000; Rigby, 2002). These categorizations are connected to the individuals' qualities and backgrounds where the bully, for example, is an individual who intends, repeatedly, to do harm to another person (Pikas, 1987; Leymann, 1986; Olweus, 1973, 1993).

In the 1990s and 2000s this individualistic perspective on bullying was questioned, and a more complex, nuanced research approach was called for (see for example Eriksson et al., 2002; Björk, 1995; Frånberg, 2003). This has generated an increased interest in changing and challenging the traditional understandings of bullying (see for example Kofoed & Søndergaard (Eds.), 2009, 2013; Bansen et al., 2009).

In this article I draw on Søndergaard's work in particular to further challenge and rework the emerging understandings of bullying.

In Søndergaard's reworking of bullying she draws on poststructuralism and agential realism to conceptualize bullying as a matter of many different intra-active, material-discursive forces. She investigates how these forces can work through different relationalities and exclusion practices and how they can intra-act in ways to constitute specific bullying practices.

As I will show later in this article, with an empirical case, such forces can for example include surveillance strategies and/or a report to the social au-

thorities, and the subjects may be kindergarten teachers, children, parents and others.

Social exclusion anxiety

When Søndergaard discusses material-discursivity and intra-activity she draws on concepts from Barad's theoretical framework of agential realism (2007), which I will also draw on in this article.

Barad redefines the concept of interaction; while 'interaction' assumes that there are several separate individual agencies that exist prior to the interaction, the concept of intra-action indicates that there is no such thing as pre-existing agential entities. Rather, agency emerges in the intra-action; it is an enactment. This does not mean that anything is possible at any time. Barad argues: "*Indeed, intra-actions iteratively reconfigure what is possible and what is impossible – possibilities do not sit still. One way to mark this is to say that intra-actions are constraining but not determining*" (Barad, 2007:177).

Barad's philosophy, grounded in quantum physics, asserts that neither materiality nor discourse can be understood separately or prior to the intra-action. Following this line of thought, bullying in this perspective cannot be understood as a phenomenon that "*pre-exist its intra-actions. It emerges through and as part of its entangled intra-relating*" (Barad, 2007: ix).

Following Barad, Søndergaard argues that bullying is not a phenomenon that can be understood as merely an incident between two or more separate entities or individuals. Instead bullying must be understood as a phenomenon that emerges out of intra-actions, not just between individual subjects but among other intra-active material-discursive forces as well (Søndergaard, 2012).

Bullying simultaneously involves matter (bodies) and mattering (meaning and ethics) and to develop a more nuanced reading of how bullying comes to matter, Søndergaard creates a thinking technology where she develops new concepts through which the constitution of bullying can be illuminated.

Søndergaard argues that the subject is existentially dependent on recognition and on belonging and she develops the concept ‘social exclusion anxiety’ to grasp what can happen if these dependencies are being threatened²²:

Social exclusion anxiety builds on the social psychological concept of human beings as existentially dependent on social embeddedness... This point is highlighted in order to focus on the anxiety that arises when social embeddedness is jeopardised and the hope and longing to be part of a community is threatened. (Søndergaard, 2012:5)

Read together with the concepts from agential realism, social exclusion anxiety emerges out of intra-actions between many different material-discursive forces, and therefore social exclusion anxiety is not a characteristic of a person, which can be designated as a personal/individual matter. Social exclusion anxiety can travel, stick and spread among several subjects in the web of human relations (ibid).

According to Søndergaard, when social exclusion anxiety is emerging, it calls for alleviation, and this can be achieved through the production of contempt for another (ibid).

But as Søndergaard shows, the production of contempt can in turn exacerbate the social exclusion anxiety, and when social exclusion anxiety and the production of contempt exacerbate each other, the dignity-producing form of empathy tends to close down and the object of bullying can risk being abjected and cast out (ibid).

²² The assumption of the subject as existentially dependent on recognition and belonging is a shared assumption across many different theoretical traditions. For further knowledge see Søndergaard, 2011.

In an attempt to move closer to a definition of bullying, Søndergaard writes that: “*Bullying happens when the marginalization breaks, when the exclusion becomes extreme, and it turns into the experiences of, or the effort to engage in, actual abjection – physical, mental, social, symbolic*” (Søndergaard, 2011:2, my translation).

In order to think further about the understanding of bullying Søndergaard offers, and try to understand more clearly how extreme exclusion practices can differ from other exclusion practices, I will read Søndergaard’s understandings of bullying diffractively through five selected concepts from Deleuze and Butler and through the two concepts from agential realism reviewed above.

Some might see difficulty in bringing these concepts together, but as I will try to show, drawing on yet another concept from agential realism, namely diffraction, opens up the possibility of reading theoretical concepts diffractively through one another and thereby helping to make new theoretical “waves” and take the phenomenon of bullying towards new and fruitful understandings.

A diffractive reading

To read something diffractively means to read a text through other texts in such a way that something new emerges. Reading concepts diffractively means, with the words of Barad, to read for patterns of constructive and deconstructive matters.

As Barad puts it:

Diffractive readings must therefore entail close respectful responsive and response-able (enabling response) attention to the details of a text; that is, it is important to try to do justice to a text. It is about taking what you find inventive and trying to work carefully with the details of patterns of thinking (in their very materiality) that might take you somewhere inter-

esting that you never would have predicted” (Barad in Juelskjær & Schwennesen, 2012:13).

In reading theory and concepts diffractively, the main point is not to explain how they differ or not from each other in order to take the analysis to a new place. It is important to keep these conditions in mind, but the ambition of reading texts diffractively through one another is to be: *“attentive to fine details of different disciplinary approaches. What is needed are respectful engagements with different disciplinary practices, not coarsegrained portrayals that make caricatures of another discipline from some position outside it”* (Barad, 2007: 93).

When theories and concepts are read diffractively through one another they become something new – never the same as they were before their entanglements.

Butler on performativity and Deleuze on morality and ethics

To approach such diffractive reading more closely, I will start by introducing some of the concepts I am interested in reading through one another and through the already reviewed concepts of Barad and Søndergaard, starting with Butler’s concept of performativity.

Butler develops the concept of performativity in order to be able to investigate how the constitution of subjects comes to matter.

In line with Søndergaard, Butler argues that:

One comes to ‘exist’ by virtue of this fundamental dependency on the address of the Other. One ‘exists’ not only by virtue of being recognized but, in a prior sense, by being recognizable. The terms that facilitate recognition are themselves conventional, the effects and instru-

ments of a social ritual that decides, often through exclusion and violence, the linguistic conditions of survivable subjects. (Butler, 1997:5)

Butler, like Søndergaard, argues that the subject is dependent on recognition and belonging and she adds that such recognition is made possible through a normative order.

Butler states that a norm is “*not the same as a rule, and it is not the same as a law. A norm operates within social practices as the implicit standard of normalization*” (Butler, 2004:41). Following Butler, norms are produced through language, discourse and citational practices and the subject is dependent on recognition “inside” the normative order in order to be able to be recognized as a viable subject. Therefore the desire to become recognizable makes the subjects take up as their own those normative terms through which they can become recognizable, and this doubled production means that the norms do not just operate on the subjects and determine them but work through them in a more dialectical way:

The “I” that I am finds itself at once constituted by norms and dependent on them but also endeavors to live in ways that maintain a critical and transformative relation to them. This is not easy, because the “I” becomes, to a certain extent unknowable, threatened with unviability, with becoming undone altogether, when it no longer incorporates the norm in such a way that makes this “I” fully recognizable ... I may feel that without some recognizability I cannot live. But I may also feel that the terms by which I am recognized make life unlivable. (Butler, 2004: 4)

According to Butler, to become unrecognizable entails the risk that the person who cannot be recognized will be cast out or abjected. Butler argues that this abjection takes place when “*bodies fail to count as bodies*” (Butler, 1993:15).

To a certain extent Butler’s understanding of norms is similar to the Deleuzian reading of morality. Deleuze’s distinction between morality and

ethics, however, seems to move his analysis in other directions to Butler.

According to Deleuze, morality is the system of judgment that operates as a system of prior rules and values, and it is the system through which we are judged and categorized, and with which we judge and categorize others (Deleuze & Guattari, 1987; Deleuze, 1994).

Ethics on the other hand does not judge. As Davies puts it with the words of Deleuze: “*Somebody says or does something, you do not relate it to values. You ask yourself how is that possible?*” (Davies, 2014: 738).

According to Deleuze, morality is a matter of essence and values. It shapes, or striates, the ways we understand and judge each other. Because the moral order striates the way we understand each other, it leaves almost no spaces to become something different. Instead we are caught by what is judged as appropriate according to the moral order.

Butler and Deleuze agree, it seems, that morality and the normative order set up certain striations and limitations on what subjects can become. But where Butler is focused on the subject’s ability to break with the normative order, and seems to see the normative order as something negative, Deleuze gives primacy to ethics rather than to morality in his thinking and argues that the moral order is necessary since the ability to become something different is dependent on these striations in order to have a starting point for opening up something new.

To Deleuze it is therefore not the normative order that is the problem for the subject’s ability to differentiate but the repetitions of it without change.

Unlike Butler, Deleuze does not understand the subject as fixed within the normative order. To Deleuze, becoming is an ongoing practice, and he argues that life is not fixed and therefore cannot be measured through transcendent values, which means that it makes no sense dividing the world into Good and Evil.

So Deleuze and Butler seem to differ in decisive ways. Deleuze seems to give primacy, in a less individualistic way than Butler, to subjects' ongoing differentiations and becoming something different. Butler, in contrast, seems to begin with a subject that is repressed and subjected within the normative order, which means that it is not without subjective uncertainty that the subject challenges the normative order since every challenge will risk one's recognizability as a viable subject.

Although Butler and Deleuze seem incompatible in this way I still find it useful to read them diffractively through one another, and also through Barad and Søndergaard, in an attempt to move closer to an understanding and elaboration of the processes involved in bullying.

In such a reading let us start by following Søndergaard and Butler's claim, that the subject is dependent on recognition in order to become a viable subject. The individual is, according to Butler, dependent on the re-cited normative order because "*Being cast out, or abjected (Kristeva 1982), is not a viable option for survival, yet this is the plight of the one who does not or cannot fit in with the moral or social order*" (Bansel et al., 2009: 61). At the same time, let us hold on to the Deleuzian claim that the moral or normative order cannot be seen as something negative, since a world without striations would produce no less than total chaos. It is therefore not the normative order that seems to be the problem but the repetitions without change and the re-citations of them.

Let us then read these claims through an agential realism lens. Barad argues that Butler puts forward how "*discourse comes to matter*" (Barad, 2007: 192) while how "*matter comes to matter*" (ibid) is left unaffected. Therefore she supplements Butler's way of thinking about discourse by bringing in materiality and claiming that discursive practices are material just as material practices are discursive, as mentioned earlier.

Following these two understandings and reading them diffractively with

the concepts of Barad enables me to understand the normative order as produced by iterative intra-actions between many different kinds of material-discursive forces.

In this way of thinking, recognition cannot be understood in relation to normative orders per se, but more specifically how these orders emerge out of intra-actions and how they are repeated and re-cited. To be able to differentiate, or become different, the subject is therefore dependent on the citational practices or iterative intra-actions to change in such a way that they would create new ways of being without the risk of the subject being cast out or abjected.

In an attempt to explore further the concept of bullying I will draw on such diffractive reading but I will also try to use the concepts of amorphous and crystalline as “thought-enhancing metaphors” to move closer to an understanding of how and when exclusion processes seem to be able to tip over into bullying.

Amorphous and crystalline as thought-enhancing metaphors

The concepts of amorphous and crystalline are inspired by physics and in this article I will borrow the concepts and use them as thought-enhancing metaphors to investigate how exclusion processes seem to be able to differ from each other and what factors seem to be at play in especially bullying processes.

In physics, solid matter can be amorphous or crystalline.

In a crystal the molecules are in a regular iterative structure whereas in an amorphous state there is no such structure.

Amorphous is a word that comes from Greek and means “without structure”, and an amorphous substance can therefore be categorized as liquid, unorganized and lacking a certain pattern or structure which means that the molecules and atoms are randomly spread.

A crystalline state is on the other hand a state that is categorized by systematically structured atoms, ions or molecules in ways that make the structure iterative in a certain way.

Salt and sugar are examples from our everyday life that can be categorized as crystalline materials since when they are exposed to certain temperatures or pressures they will be transformed into a solid form with a regular structure.

All substances that can enter a crystalline state can also become amorphous. When reaching a certain high temperature the crystal will not be able to keep itself together and will melt.

By retooling and using the concepts of amorphous and crystalline as thinking metaphors connected to social exclusion processes I will try to think of the amorphous exclusion processes as processes that are disorderly and irregular; their irregularity means that various social manoeuvres can bring about different positionings and also that the exclusion processes do not seem to have an iterative structure that makes them crystallize in ways that deprive the excluded subject of a viable life. On the other hand I will try to consider crystalline exclusion processes as having a striated, constraining and iterative structure.

Reading these thinking metaphors diffractively with Deleuze, Butler, Barad and Søndergaard, the amorphous exclusion processes, on the one hand, can thereby be said to be those processes from which it is possible to stay within the Deleuzian understanding of ethics in ways that do not deprive the

subject who is being judged of the ability to negotiate the premises of participation and to become something different. The crystallizing exclusion processes, on the other hand, can be said to be those that striate the morality and normative order in iterative ways that do deprive the subject of such ability.

To be able to analyse how these understandings can help in providing us with new insights into bullying I will now introduce the case of five-year-old William, which I will use as the analytical entry point to further elaborate the concept of bullying.

The case of William

In kindergarten William usually plays with the same group of boys and even though their play can get rough and violent sometimes, they all talk about each other as best friends.

Time goes by and one day it ends up in a new fight between the boys. William and Andy have a disagreement and the teachers are not around to intervene. The fight ends up by hurting Andy and he gets very upset. At home Andy tells his parents about the fight and that he is afraid of William. Andy's parents get concerned about their son's safety since they have seen him suffer because of William in the past, and since the name William is often mentioned by Andy when he tells about fights and disagreements in kindergarten at home. In an attempt to prevent their son from suffering they decide to write a report about William for the social authorities.

In Denmark when someone writes a report and sends it to the social authorities, these authorities, consisting of caseworkers, social workers, psychologists and other professionals, have to take the report seriously and investigate the claims in the report. In the investigation the authorities gather

information from the child's kindergarten or school, and usually also the parents, and then they decide whether the child needs a special kind of support or whether other initiatives should be put in place. When the social authorities decide what initiatives are to be taken, both the kindergarten and the parents have to follow their directives.

After Andy's parents have sent the report, they also mention it to the kindergarten teachers, saying that they have written that William is a danger to their child since he is far too violent and temperamental in their opinion, and that they have demanded that Andy be protected from William from now on, which means the two boys cannot play together any more.

After the social authorities have received the report, they require the kindergarten teachers to accept Andy's parents' demand while the case is investigated further. Eventually a couple of meetings are set up by the social authorities, attended by the kindergarten leader and William's parents. It is determined that the kindergarten will hire a substitute for one of the kindergarten teachers so that a fully qualified teacher can look after William full-time, making sure he does not harm anyone. The social authorities' decision is thus to support Andy's parents' claims, even though none of them have observed or met with William at this point.

The kindergarten leader and teachers as well as William's parents think it is an extreme decision but they agree to comply with the demands in the hope that it will help everything to settle down.

But instead of the matter settling down, the concern that William might do more harm starts to spread to the other kindergarten parents, and more of them demand that their children be protected from William. According to ALICIA ²³, the concern is being nurtured by Andy's parents, who have now

²³ To make the reading easier all the names of kindergarten teachers are written in capital letters while the children's names are written in the normal way.

told the other parents what they think about William, and then, as ALICIA says: “*an avalanche was set off by tell-tales*”.

For the next nine months a teacher looks after William full-time. The surveillance and protection mostly consist in deflecting William when he tries to contact the other children, which he does a lot. Usually he is offered another activity with the teacher who looks after him, at other times he is just told: “*Come on, you are not supposed to play with this kid now*”.

When I, as a researcher, thus visit the kindergarten the first time, William has been more or less isolated from playing with the other children for about a year. When he tries to join in their play, he is either deflected or the play is closely supervised by a kindergarten teacher, and if he seeks to play freely with others, he is told not to.

“It eats me up from inside”

According to the teachers in William’s kindergarten, it is well known that all the boys in the group can get rough and violent towards each other sometimes, but as JANE tells me, William has an outgoing temper and this makes her worry about him in particular.

During my interview with JANE she tells me that William “*doesn’t know how to behave like the other kids. He goes berserk or bangs the doors and it’s impossible to talk to him and you have to wait fifteen or ten minutes to be able to talk to him to get past his fit of rage*”. In my interview with SUSAN she agrees with JANE: “*William has a really short fuse and when it is ignited, he can just really explode. It’s very difficult for him to tame his temper and the other kids get afraid of him. When he freaks out, he has no filter whatsoever. Then he just goes berserk*”.

For some time the teachers have been concerned about William’s temper

and his over-expressiveness, which they describe as too much compared to the temper of usual or appropriate five-year-olds. They have therefore chosen to keep an eye on William and the group of boys in an attempt to help solve conflicts among the boys before they get out of hand. The teachers have not, however, yet been worried to the extent that they think of calling in other professionals such as a psychologist. At this point they seem to find themselves able to deal with the challenges of William's temper issues.

Even though William has caused the kindergarten teachers to worry about his development before Andy's parents hand in their report, it does not seem that he was being positioned in a way that placed him outside the everyday normative order. It seems he was balancing on the edge and perhaps even marking where the borders were, but until the report, it seems he was recognized as a worthy member of the children's friendship group even though he was recognized as having some special issues in relation to learning to deal with his temper.

Following Butler and Barad, it seems that William was previously recognized as a viable subject, and as staying within the borders of the normative order, but when Andy's parents intra-act with the everyday life of the kindergarten in new ways by handing in the report to the social authorities, something new emerges along with new understandings of the normative order and the organization of everyday kindergarten life.

When the report and Andy's parents call into question the prevailing understanding of William, and when the social authorities act on the report by recommending that the kindergarten teachers start monitoring William, these forces seem to intra-act with the normative order in the kindergarten in ways that change the understandings of what will count as appropriate and inappropriate behaviour, among both the children and the adults.

In the subsequent weeks and months, it seems that the new understandings are being re-iterated every day through the surveillance of William, and as I will show later the surveillance seems to become a strategy that keeps reminding everyone that William is outside the borders of the normative order.

To engage in surveillance of William every day, however, does not just seem to change the position and recognition of William. It also seems to create a dilemma for JANE as a kindergarten teacher.

JANE tells me that the surveillance strategy takes her away from the other children. This gives her the feeling of being a bad kindergarten teacher and, as she says, “*it eats me up from inside*”. JANE has the feeling that she cannot live up to the normative understandings of a good kindergarten teacher, since her being stuck to William “*negatively affects the other children’s development and learning skills*” and this makes her feel despondent and in an exposed position.

When JANE expresses concern for her own position as a good kindergarten teacher and for the other children’s development, these two concerns cannot be seen as separate from each other. The Danish Day Care Act explicitly states that kindergartens have to protect and secure the children in ways that will encourage their development, learning skills and wellbeing.

Further, JANE’s feeling of being a failed kindergarten teacher cannot be separated from the way the law intra-acts and creates those values that JANE, as a teacher, is being judged by and recognized through. In her own judgment she is a failure because she cannot both be involved in the surveillance of William *and* take care of the other children as she is supposed to. This makes JANE feel threatened; her recognizability as a good teacher seems to have vanished and she tells me that she wonders whether she can continue in her teaching position in the future.

Social exclusion anxiety in motion

Trying to understand more clearly what seems to be at stake and to move the analysis further it may be useful to bring in the concept of social exclusion anxiety from Søndergaard presented above.

Thinking with this concept, JANE's position as a good kindergarten teacher can be understood as being threatened and she is afraid she is becoming unrecognizable as such because she has to monitor William. The surveillance of William in intra-action with the norms of a good kindergarten teacher seems to give rise to social exclusion anxiety and the anxiety sticks to JANE's body. What if she becomes unrecognizable to her colleagues, the leader and the parents? What will then happen to her?

However, JANE is not the only teacher who, according to ALICIA, is "*fed up with William and has had enough*". ALICIA tells me that almost everybody in the group of kindergarten teachers thinks that William takes up a great deal of time and resources and, according to ALICIA, this affects their ways of facing and dealing with William.

ALICIA: "*They (the kindergarten teachers) are sticking to some aspects, some pretty negative aspects, around him. The ways they speak to him and their ways of handling him*".

Following ALICIA and at the same time considering the concept of social exclusion anxiety, this anxiety does not seem to be staying with JANE but is spreading to more bodies.

It seems that the exclusion anxiety is transmitted through the kindergarten teachers' understandings and accounts of William, which makes them blame William for taking their time and eating them up from inside. It is *because* William is behaving in the wrong ways and *because* he needs surveillance that the dilemmas occur. The understandings of William thereby seem to be brought

to life within an individualizing discourse, and this makes the teachers blame William for the challenges they are struggling with.

Thinking with Barad, the kindergarten teachers seem to have construed William as a fixed subject or entity, demarcated from other material-discursive forces.

If we try to re-think this matter with Butler, Barad and Deleuze, it is however possible to say that what seems to challenge the teachers' positions is not William, but rather the surveillance strategy as an intra-active force and the unintended effects of such a strategy.

Unfortunately for William, the individualizing, pathologizing ways of looking at him mean that his person, rather than the strategy in intra-action with other forces, is what is made visible. The multiple intra-actions (of policy, law, social authorities, parents, reporting mechanisms, etc.) do not seem visible to the kindergarten teachers as forces at play shaping the dilemma, and so William is blamed, and the teachers treat William in negative ways, ways that can be said to produce contempt for William and maybe even for themselves and their own profession.

Deleuze on affects

In an attempt to grasp what is at stake and how the social exclusion anxiety seems to be able to spread out and travel, and how the production of contempt seems to emerge, I turn to Deleuze and Guattari and their concept of affects. According to Deleuze and Guattari, affects are integral to becoming (or recognition), and are at the same time pre-personal, unformed and unstructured (Deleuze & Guattari, 1987). Affects are about the ways bodies affect and are affected. This applies to both human and non-human bodies,

which concurs well with agential realism. It does not represent a personal feeling but rather non-conscious experiences of intensity that are felt before they are thought (Ibid).

According to Coleman, affect in a Deleuzian and Guattarian understanding: “*is the change, or variation, that occurs when bodies collide, or come into contact. As a body, affect is the knowable product of an encounter, specific in its ethical and lived dimensions and yet it is also as indefinite as the experience of a sunset, transformation, or ghost.*” (Coleman in Parr, 2005:11).

Following Deleuze and Guattari, affects are supposed to be understood as events that happen across us and extend or decrease the limits of what a body can do. As Deleuze and Guattari write:

We know nothing about a body until we know what it can do, in other words, what its affects are, how they can or cannot enter into composition with other affects, with the affects of another body, either to destroy that body or to be destroyed by it, either to exchange actions and passions with it or to join with it in composing a more powerful body. (Deleuze and Guattari, 1987: 257)

Reading the concept of affect together with the understanding of recognition I created through the diffractive reading of Butler, Deleuze and Barad, it becomes clear that our ability to affect and be affected will have to come to matter in the intra-actions through which we are recognized as viable subjects.

Deleuze argues that even though it is sometimes not in the subject’s interest, subjects can submit themselves to the repeated and re-cited orders because they desire certain affects, in particular affects associated with the desire to become recognized as a viable subject (Colebrook, 2002).

This can be unfolded further by Deleuze and Guattari’s (1987) understanding of desire as a force that is “*able to form connections and enhance the power of bodies in their connections*” (Ross in Parr, 2010:63). The subject’s desire to be-

long can be understood as producing a directedness towards something new and thereby as a positive and productive force “*even though under certain conditions what we want subsequently gets taken away from us*” (ibid).

Reading these understandings together with Barad as to how a desire can be disturbed, blocked or taken away from us is associated with the ways certain forces seem to intra-act or, as Malins puts it, “*A body’s function or potential or ‘meaning’ becomes entirely dependent on which other bodies or machines it forms an assemblage with*” (Malins, 2004: 85).

Considered together with Søndergaard’s concept of social exclusion anxiety, affects and desire may help us to understand how the production of contempt can emerge and how this production can close off the empathy for a particular subject.

For example, the social exclusion anxiety (understood here as an affect) seems to be transmitted by JANE’s account of being fed up with William, being eaten up from inside, her desire of being recognized as a good kindergarten teacher and how the surveillance strategy seems to disturb this desire. In this way the social exclusion anxiety seems to intra-act with other affects such as despondence, dislike, blame etc., and these travelling affects together with the desire-disturbing surveillance strategy seem to exacerbate the production of contempt for William.

The affects travel around for quite some time and the intra-actions thus seem to become iterative in ways that slowly transform the understandings of William into normative understandings that blindfold the teachers and even the children so much that they do not seem to see that what they are doing to William is abjecting him in ways that matter a great deal for William’s and their own desire to belong and to be recognized as viable subjects.

In contrast, Carl, one of the other boys in the kindergarten seems to be very aware of how William is being targeted with an increased production of

contempt. This awareness makes him unsure of his own position in the kindergarten.

Carl tells me that one day he had broken too many rules (even in his own judgement) and he becomes aware that he is moving closer to being positioned in the same way as William. Carl tells me in a quick voice: “*Me and Peter, we weren’t allowed to be where ALICIA couldn’t see us*”. Trying to make Carl tell a bit more I ask him: “*Why?*” Carl continues: “*Because we accidentally teased somebody and then she had to keep an eye on us like the teachers do with William every day. But it only happened once! We are not being watched any more! It just happened **one time***”.

With regard to Carl, the travelling affects of social exclusion anxiety apparently do not pass unnoticed by his body, and he too becomes afraid that he will be positioned in ways where he can no longer be recognized as a viable subject. Therefore he has to make it clear that he is not like William in any way. He was only under surveillance once.

Turning back to Søndergaard, it can be argued that when the travelling affects (Kofod & Ringrose, 2012), which include social exclusion anxiety, intra-act with each other and the bodies of teachers, children and parents, desires, etc., the production of contempt starts to increase and spread like ripples in a pond, because bodies, according to Deleuze, affect other bodies.

Interesting questions that then arise are: How is it that no one seems to notice that William is being treated in a way that abjects him and casts him out? Why does no one call into question the surveillance of William? And why does no one react with empathy or concern to William’s bodily expression when he says he would rather be dead since no one likes him, which shows that he feels left out, sad, angry and miserable?

To answer some of these questions let us try to read Deleuze diffractively with Barad and presume that bodies do not affect and are not being affected

in isolation from their intra-actions. In such a reading affects must be understood as also intra-acting with other material-discursive forces such as for example the repetitions of the normative order, certain desires, the teachers, their bodily ways of moving William away from the others when he tries to get in contact, the children, the parents, a report, society in general, etc.

Because of each subject's intensified desire to belong, to remain recognizable and to maintain their position as viable subjects in the face of the daily witnessing of the powerful and perpetual exclusion of William, it seems that the misery transmitted by William's body cannot produce empathy, but rather the reverse. His misery seems to bounce off the other bodies, intra-acting with their desire to survive and belong, and instead of producing sympathy or empathy it produces the reverse, namely blame and dislike. When the desire to belong and be recognized as a viable subject is threatened it intra-acts with social exclusion anxiety in ways that seem to create abjection and the desire to cast William out.

In refusing to be affected by William's misery, the children and the teachers seem to position William as the source of the problem, defining him as outside the borders of the normative order. They cannot take up an ethical position, in Deleuzian terms, asking William: "*How is that possible?*" (Deleuze, 1980:pp) or "*How is it to be this?*" (Davies, 2014:738).

Rather they take up a form of moralism that judges William against an imagined ideal as a bad boy with a bad temper and bad behaviour.

So maybe the children are being affected by the sadness, anger and misery of William, but these affects seem to intra-act with their own affects and their desire to belong and be recognized and this seems to arouse in them increased disgust and fear of being abjected like William. This in turn increases the production of contempt even more (through the kindergarten teachers' narratives and ways of meeting William, the parents' understandings of Wil-

William as a threat to their children, and the children's narratives such as: "*He's stupid*", "*The grownups throw him out and yell at him and it's his own fault*". "*He teases a lot*", "*I hate him*", "*No one feels sorry for him*", etc.) and the contempt in turn increases their abjection of William.

The travelling affects and their intra-actions with other affects and other material-discursive forces such as desires thus seem to make the children aware of how one can end up being positioned if one is unable to fit into the normative order, and this seems to increase their disgust and their fear of being recognized in the same way as William. These intra-actions seem to lead the children, parents and teachers to recognize William in individualistic terms as the one causing the problems: it is *because* he does not behave in the right ways that the teachers have to spend all this extra time and risk their positions as good kindergarten teachers, it is *because* he is so badly behaved that the parents cannot let him come to their homes and have to fear for their children's well-being, and it is *because* he always teases and hits that he has to be forbidden to play with others, since otherwise the children will risk their safety or even worse will risk being positioned in the same way as William.

Bullying or not?

With this analysis in mind, let us return to the ambition of moving closer to a clarification of the concept of bullying.

In the analysis it seemed that the production of contempt came to matter in different ways, through different intra-actions. In these intra-actions, especially the desire to belong and affects seemed to be important forces that had an influence on how the social exclusion anxiety could arise and how the production of contempt could increase in ways that seemed to make the abjection of William iterative, offering him an unviable, or as Butler also puts it, an ungrievable life.

Returning to the thought-enhancing metaphors of amorphous and/or crystalline exclusion processes, it can be said that the exclusion processes William is exposed to crystallize through the ways they re-iteratively make William unrecognizable as a viable subject and thus turn the unrecognizability into a citational practice.

These crystalline exclusion processes can be created through many different intra-active forces and in many different ways, but what happens in William's case seems to be that he becomes what Søndergaard calls: "*Ineligible for dignity-producing empathy, respect and understanding and loses the right to negotiate the premises of participation*" (Søndergaard, 2012: 369).

Albert, one of the other boys in William's kindergarten, is also excluded and like William, Albert is not recognized as a part of the children's friendship groups within his kindergarten group. The other children in Albert's kindergarten group do not seem to see him as an included member, and he does not feel that way himself either.

But how Albert seems to differ from William is that Albert thinks of himself as part of one of the other kindergarten groups and his desire to belong is aimed towards some of the children in that group. So whenever Albert sees a chance to leave the room and join the other group, he quickly gets up and leaves. Luckily for Albert the kindergarten is arranged in ways that make it easy to mix with the other groups, and he is often invited to eat and go on trips with the group he feels connected to.

In the example of Albert, his desire to belong seems to be aimed in another direction than toward the children's friendship groups in his home group and this seems to be an important matter.

According to Albert, it does not seem to matter whether or not he is recognized as a part of the kindergarten group he is formally a part of. Albert

says that he finds their playing boring and he prefers to play with Marcel and Mattis from the other groups.

Since Albert's desire to belong seems to be aimed at another group, this might enable him to avoid being caught in the position of an abjected subject. It would therefore seem that social exclusion anxiety will depend on whether the subject is abjected from a group toward which they aim their desire to belong. Further, this abjection has to be produced in ways that can disturb or block such a desire before the concept of bullying can be applied.

Considering these understandings together with the concepts of amorphous or crystallizing exclusion processes, it appears that the exclusion processes affecting Albert seem to be amorphous, since they still allow Albert to negotiate the premises of participation and thereby also negotiate positioning options.

However, the situation for William is quite different. The unrecognizability of William has spread across the kindergarten groups, the teachers and the parents, and his need and desire to belong are blocked in ways that makes it impossible for him to gain access to any friendship groups since the processes of exclusion have seemed to crystallize in ways that have moved him beyond the borders of empathic relevance and made him lose his rights to negotiate the premises of participation.

Returning to Søndergaard, she further clarifies that since social exclusion anxiety always lies in wait in any group, because of the subjects' need to belong, there will always be a risk that bullying can occur. The possibility of someone being positioned as the one to be abjected and cast out is always present, but, as I will argue, it seems that it can be called bullying when a specific subject gets caught in the position of abjection in iterative ways that make the exclusion processes crystallize in ways where the subject's desire to belong and its directedness are disturbed or blocked.

In other words what seems to enable the position of one to be bullied is when there emerges in the intra-actions a striated, iterative normative order that disturbs or blocks the subject's need and desire to belong in ways in which social exclusion anxiety and the production of contempt close off empathy for a particular subject who thereby becomes caught in the position of the one to be abjected.

This does not mean that a subject caught in a position as the one who is bullied will be fixed there forever. New forces can suddenly intra-act and open up new possibilities that can change the crystalline exclusion processes into amorphous ones, like when I, as a researcher, for example, called into question the consequences the surveillance strategy seemed to have for William and for the other children's understanding of appropriate behaviour and practices, which immediately made the teachers want to change the citational practices, to cease the production of contempt and engage in the production of dignity.

If we then attempt to move closer to what bullying seems to consist of, it may be fruitful to state: **Bullying can be manifested when, out of material-discursive intra-actions, there emerges a striated, normative order that disturbs and/or blocks the subject's need and desire to belong. And further, when these intra-actions become iterative/citational practices that deny the subject its necessity of belonging in ways that catch the subject in an unviable position of being cast out and abjected, and denied the ability to negotiate the premises of participation - then we can say bullying is taking place.**

Conclusion

In this article the diffractive reading of Søndergaard, Barad, Butler and Deleuze provided me with the ability to move closer to a clarification of the concept of bullying.

By reading them diffractively through one another it became possible to let new understandings emerge and to further approach an understanding of the concept of bullying by thinking of exclusion processes in terms of their amorphous or crystallizing characteristics.

Bringing the concepts of performativity, morality, ethics, affects and desire together with the understanding of amorphous and crystalline exclusion processes allowed for an understanding of bullying as exclusion processes that bring about conditions that make the subjects being bullied move out of empathic relevance and into a position where they are unable to challenge the normative order or change the terms through which they are being cast out as unrecognizable subjects.

Through the examples of William and Albert, a comparison of amorphous and crystalline exclusion processes made it clearer that even though the subject is always dependent on recognition and belonging, exclusion and unrecognizability do not always seem to turn into bullying. When, for example, Albert sees himself as part of another kindergarten group which shares his interests he does not seem to become a victim of bullying even though he seems unrecognizable to some of the other kindergarten groups. Since Albert's desire to belong is directed at another kindergarten group, the exclusion from his home group does not seem to deprive him of the ability to negotiate premises for participation or of the possibility of being recognized as a viable subject in ways that give rise to social exclusion anxiety and the production of contempt.

For the exclusion processes to be understood as crystalline and for them to be recognized as bullying, the processes through which the subject is being abjected have to become iterative intra-actions in ways that create a striated normative order that disturbs or blocks the subject's need and desire to belong and thereby moves the subject beyond negotiation of the premises of participation and beyond empathic relevance.

Here, however, it is important to keep in mind that iterative intra-actions can come to matter in many different ways and it is therefore not advisable to look just for citational actions, such as repeated nicknames, fights, exclusion methods etc. It is a matter of iterative intra-actions – intra-actions that catch the subject in a position where it is *“Ineligible for dignity-producing empathy, respect and understanding and lose the right to negotiate the premises of participation”* (Søndergaard, 2012: 369).

It is the iterative intra-actions that make the processes crystalline. This does not take place in ways that make them unbreakable or forever fixed but in ways that striate the processes and make them a matter of course.

Trying to change the iterative practices of bullying could therefore be a matter of spotting how and when the subject's need and desire to belong are being disturbed or blocked, and how social exclusion anxiety and the production of contempt are being exacerbated, and trying to change these processes by making new intra-actions possible that can help to change the production of contempt into production of dignity. This might be described as trying to learn to practice Deleuzian ethics. Because as Deleuze says, in regarding the other, one does not judge and dismiss them, but when: *“Somebody says or does something, you do not relate it to values. You ask yourself how is that possible? How is this possible in an internal way? In other words, you relate the thing or the statement to the mode of existence that it implies, that it envelops in itself. How must it be in order to say*

that? Which manner of Being does this imply? You seek the enveloped modes of existence, and not the transcendent values". (Deleuze, 1980:3)

References

- Bansel, P., Davies, B., Laws, C., Linnell, S. (2009) Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. In: *British Journal of Sociology of Education*. 30 (1) 59-69
- Barad, K. (2007): *Meeting the Universe Halfway*. Duke University Press
- Björk, G. (1995): *Mobbning: ett spel om makt: fyra fallstudier av mobbning i skolmiljö*. Göteborgs Universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Butler, J. (1993): *Bodies that matter. On the discursive limits of "Sex"*. London: Routledge
- Butler, J. (1997): *Excitable speech. A politics of the performative*. Routledge
- Butler, J. (2004): *Undoing Gender*. New York: Routledge
- Cowie, H. & Olafsson, R. (2000): The role of peer support helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. In: *School Psychology International* 21 (1), 123-130.
- Craig, W.M et al. (2000): Observations of bullying and victimization in the schoolyard. In: *Canadian Journal of School Psychology* 2, 41-60.
- Davies, B. (2010): The struggle between the individualised subject of phenomenology and the multiplicities of the poststructuralist subject: the problem of agency. In: *Reconceptualizing Educational Research Methodology* 1(1) 54-68
- Davies, B. (2014): Reading anger in early childhood intra-actions: a diffractive analysis. In: *Qualitative Inquiry* 10(6) 734-741
- Deleuze, G. (1980): 'Cours Vincennes 12/21/1980', Available at: <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=190andgroupe=Spinoza>

andlangue=2)> (accessed 20 January 2013)

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987): *A Thousand Plateaus – Capitalism and schizophrænia*. University of Minnesota Press

Deleuze, G. (1994): *Difference and repetition*. New York: Columbia University Press

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

Frånberg, G. M. (2003): Mobbning i nordiska skolor. Nordiska Ministerrådet/Skolsamarbete.

Juelskjær, M. & Scwennesen, N. (2012): Intra-active entanglements – An interview with Karen Barad In: *Kvinder, Køn og Forskning* Vol. 1-2

Kofoed, J & Ringrose, J. (2012): Travelling and sticky affects: Exploring teens and sexualized cyberbullying through a Butlerian-Deleuzian-Guattarian lens. In: *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education* Vol. 33 (1) 5-20

Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (Eds.) (2009): *Mobning. Sociale processer på afveje*. Hans Reitzels Forlag

Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (Eds.) (2013): *Mobning gentænkt*. Hans Reitzels Forlag

Kristeva, J. (1982): *Powers of horror*. New York: Columbia University Press.

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

Marks, J. (2005): Ethics. In: Parr, A (Eds.) *The Deleuze Dictionary*. New York: Columbia UP

Malins, P. (2004): Machinic Assemblages: Deleuze, Guattari and an Ethico-Aesthetics of Drug Use. In: *Janus Head* 7(1) 84-104

Midtsand, M., Monstad, B. & Søbstad, F. (2004): *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. Trondheim: Skipnes AS.

Olweus, D. (1973): *Personality and aggression. Nebraska Symposium on motivation*.

University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Parr, A. (Ed.) (2005): *The Deleuze Dictionary*. New York: Columbia UP

Pikas, A. (1987/1989): *Så bekämpar vi mobbing i skolan*. Uppsala: AMA forlag

Rigby, K. (2002): *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley

Salmivalli, C. (2001): *Bullying and the peer group*. In: Thelin, Annika & Hazel

Williamson (Eds.). *Nya Forskningsperspektiv på mobbning. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbning*. København: Nordiska Ministerråd.

Søndergaard, D. M. (2011): "Mobning, Mobbefryd, Humor og Fællesskab". I

Jensen, E. & Brinkmann, S. (Eds.) *Fællesskab i Skolen. Udfordringer og Muligheder*.

København: Akademisk Forlag.

Søndergaard, D. M. (2012): *Bullying and social exclusion anxiety in schools*.

In: *British Journal of Sociology of Education* Vol.34 355-372

Zabrodzka, K. et al. (2011): *Bullying as Intra-active Process in Neoliberal Universities*. In: *Qualitative Inquiry* Vol. 17(8)709-719

Kapitel 6

En åben afslutning

“There’s no beginning like an open ending” (Tina Dickow)

Af gode grunde kan afhandlingen ikke fortsætte i det uendelige, og jeg er derfor nødt til at træffe en beslutning om at sætte et sidste punktum.

Dog ønsker jeg, at dette punktum betragtes som et midlertidigt punktum, som Stuart Hall så fint fremfører det (Hall, 1988), og når jeg derfor har valgt at kalde dette sidste kapitel for en åben afslutning, er det i et forsøg på at tydeliggøre, at denne afslutning skal ses som en midlertidig fæstning af afhandlingens pointer, analyser og kundskabstilbud. Dog betyder det ikke, at en sådan åben afslutning skal afholde mig fra at fremhæve, hvad jeg tænker at denne afhandling kan bidrage med både i forhold til forskningsfeltet og til praksis netop nu.

Afhandlingens formål var at undersøge, hvordan mobning konstitueres i en børnehavesammenhæng. Ambitionen var både at tilbyde empirinære analyser, der kunne folde det empiriske materiale ud og derigennem tilbyde nye forståelser af, hvordan mobning kunne se ud til at blive til i en børnehavesammenhæng, men også at tilbyde kundskabstilbud, teori- og begrebsudvikling, der kunne række ud over en sådan sammenhæng.

Dette har jeg forsøgt gennem afhandlingens fire artikler, og i dette sidste kapitel vil jeg forsøge at samle de fire artiklers centrale pointer samt kundskabstilbud og på tværs af disse diskutere, hvordan jeg oplever, at denne afhandling kan bidrage både til forskningsfeltet og til praksis.

Afhandlingens centrale pointer

På tværs og igennem afhandlingens problemstilling, analysespørgsmål og analyser synes der at træde en række centrale pointer frem, som jeg vil forsøge at tydeliggøre gennem en opsamling på afhandlingens fire artikler.

Afhandlingens første artikel imødekom en analyse af én af afhandlingens metoder, nemlig interviewsituationen, og her viste analyserne, at både humane og non-humane kræfter så ud til at kunne få betydning for, hvordan data kunne genereres. Analyserne viste, hvordan eksempelvis en hånddukke kunne få afgørende betydning for, hvad der blev muligt og umuligt at tale med børnene om i de respektive børneinterview, og at børnenes fortællinger på den måde ikke kunne betragtes som afgrænsede og uafhængige, eller som nogen, der fandtes derude, og som det var muligt at gå ud og indsamle.

Artiklens hovedpointe var, at ved at tænke interviews som intra-views og samtidig anskue data som relata bliver det muligt at holde sig for øje, at dem der interviewes ikke kan betragtes som afgrænsede subjekter, der går forud for intra-aktioner. Derimod må de forstås som et produkt af de intra-aktioner, der udspiller sig og muliggøres og det betyder samtidig at materielle kræfter ikke kan tænkes som passive, men snarere må tænkes som havende en væsentlig betydning for, hvad der kan siges og gøres i et intraview og at intra-views på den måde må betragtes som altid allerede åbne praksisser, der muliggør og umuliggør forskellige typer af relata og viden alt efter hvad og hvem der intra-ageres med, og hvad der kan emergere ud af sådanne intra-aktioner-

Med denne artikel håber jeg således at kunne rette en opmærksomhed mod, at data må forstås som relata og som noget, der emergerer ud af særlige intra-aktioner, og at forskeren derfor må se det som sin opgave at holde sig for øje, hvilke og hvordan særlige materielt-diskursive kræfter kan intra-agere,

samt hvilke noget relata, der på den måde kan og har mulighed for at emerge ud af sådanne intra-aktioner.

Genereringen af relata må anskues som meget mere end blot en forbindelse mellem subjekter, og det er således ikke ligegyldigt hvilke rammer interviewet foregår i eller hvad vi medbringer af materialiteter, ligesom det heller ikke er ligegyldigt hvilke forskningsspørgsmål, kundskabsambitioner etc., forskeren træder ud i felten med.

I den anden artikel så vi, hvordan centrale dokumenter så som dagtilbudsloven, en kommunes sammenhængende børnepolitik, en læreplan samt en underretning kunne få betydning for, hvordan femårige Magnus blev skubbet ud af fællesskabet og for, hvordan han over længere tid blev nægtet adgang til fællesskaber med sine jævnaldrende. Analyserne viste endvidere, at en sådan eksklusion som Magnus mødte kunne karakteriseres som mobning, siden Magnus systematisk blev udelukket på måder, der så ud til at true hans behov for tilhør samt positionerede ham på måder, hvor han ikke havde mulighed for at forhandle om præmisserne for deltagelse.

Analyserne udfordrede på den måde diskussionen og afvisningen af, hvorvidt mobning kan finde sted i en børnehavesammenhæng, og tilbød nye måder at iagttage mobnings tilblivelsesprocesser på.

Med denne artikel håber jeg, at pointerne kan være med til at forstyrre den træge diskurs om, at mobning som fænomen ikke kan forbindes til en børnehavesammenhæng, siden børn i denne alder ikke kan iagttages som udviklingsmæssigt parate til intenderet at dømme andre udenfor fællesskabet.

Mobning kan ikke isoleres til at handle intenderede handlinger eller som noget, der kun bliver til mellem jævnaldrende børn. Som analyserne viste, havde både centrale dokumenter og fagvoksne i eksemplet med Magnus be-

tydning for, hvordan Magnus blev dømt udenfor fællesskabet, at hans behov for tilhør blev truet og at han endte i en position som et mobberamt barn.

Jeg håber derfor, at analyserne kan være med til at skabe en øget opmærksomhed på, at mobning altid ligger som en potentialitet i alle sociale sammenhænge – også i en børnehavesammenhæng. Hvorvidt mobning kan blive til afhænger af de intra-aktioner, der udspiller sig, og her må både humane og nonhumane kræfter iagttages som virkningsfulde kræfter. Hverken børnehaven eller andre sammenhænge kan sættes udenfor sådanne intra-aktioner og netop derfor må mobning betragtes som et fænomen, der også kan blive til i en børnehavesammenhæng.

I afhandlingens tredje artikel så vi, hvordan børnenes desire efter tilhør samt deres rettetheder så ud til at måtte medtænkes som virkningsfulde kræfter i forsøget på at blive klogere på, hvordan særlige eksklusionspraksisser kunne tippe over i mobning.

Analyserne viste, at børnenes desire efter tilhør og deres rettetheder kunne imødekommes af forbindelser til fællesskaber udenfor det respektive kontekst-apparatus, og det rettede en opmærksomhed på, at social eksklusionsangst ikke så ud til at lade sig aktualisere i forbindelse med alle eksklusionsprocesser og udelukkelsespraksisser.

Mere konkret pegede analyserne på, at børnenes desire efter tilhør, forstået som en rettethed efter en positiv og produktiv forandring, måtte være blokeret førend den sociale eksklusionsangst så ud til at lade sig aktualisere og førend, at eksklusionsprocesserne således så ud til at kunne tippe over i mobning.

Med den pointe håber jeg, at mine analyser kan være med til at styrke opmærksomheden på, både i forskningssammenhænge og i praksis, at mobning er et komplekst fænomen, men at det på samme tid ikke er et fænomen, der

kan påkaldes i alle sammenhænge, hvor subjekter udelukkes fra et givent fællesskab. Udelukkelse og afvisninger synes at måtte være produceret på særlige måder, og det leder mig videre til afhandlingens sidste artikel.

I den fjerde artikel rejste jeg en teoretisk analyse og diskussion af, hvorvidt og hvordan mobning som fænomen så ud til at kunne teoretiseres og defineres.

Med empiriske eksempler hentet fra en børnehavesammenhæng som artiklens analytiske udgangspunkt, forsøgte jeg at udfordre definitioner af mobning, der tager afsæt i individkausale forklaringsrammer på mobnings tilblivelse, og i stedet udvikle en definition, der muliggjorde en indtænkning af mobning som et komplekst fænomen, der bliver til gennem mange sammenvævede kræfter.

Gennem tænkemetaforene amorfe og krystalliske eksklusionsprocesser viste analyserne, hvordan det var muligt at nærme sig forskellige måder at begrebssette eksklusionsprocesserne på.

Analyserne pegede på, at før end at eksklusionsprocesserne kunne genkendes som mobning, måtte de have krystalliseret sig på måder, hvor intra-aktionerne blev citerede praksisser, der producerede en normativ orden gennem hvilken, subjektets behov for og desire efter tilhør blev blokeret og som endvidere fangede subjektet i en position som udstødt og uden mulighed for at forhandle om præmisserne for deltagelse.

Mere konkret som definitionen til at lyde (her oversat til dansk):

”Mobning er når der ud af materielt-diskursive intra-aktioner emergerer en stringent normativ orden, der forstyrrer og/eller blokerer subjektets behov for og desire efter at høre til. Og videre når disse intra-aktioner bliver iterative/citerede praksisser, der nægter subjektet dets behov for tilhør på måder, der fanger subjektet i en ulevelig position af

at være udstødt og abjektgjort uden mulighed for at forhandle om præmisserne for deltagelse”

Med denne artikel håber jeg, at analyserne kan give en indsigt i, at på trods af at mobning må anskues som et komplekst fænomen (også når det sættes i forbindelse med en børnehavesammenhæng), kan det samtidig være frugtbart at forsøge at skelne mobning fra andre typer af eksklusionsprocesser.

Måske sidder der dog stadig her til sidst læsere tilbage, der undrer sig over, hvorfor jeg i afhandlingen har været så optaget af netop at nærme mig en definition af, hvad mobning er. Jeg håber dog, at mine analyser har været med til at berettige denne optagethed.

For siden analyserne viste, at fænomenet mobnings tilblivelse er en kompleks proces, hvor blikket må rettes mod mange sammenvævede kræfter, synes der også at ligge en risiko for, at netop et sådan kompleksitetsperspektiv kan være med til at opløse mobbegrebet på måder, der kan gøre det noget nær umuligt at skelne mobning fra andre typer af eksklusionsprocesser.

Den definition jeg har forsøgt at udvikle og nærme mig gennem artiklen, håber jeg således kan hjælpe til, både i forskningssammenhænge og i praksis at kunne afgrænse typiske eksklusionsprocesser fra mobbeprocesser. Desuden håber jeg, at definitionen kan være med til at udfordre de definitioner, der anskuer mobning som et individkausalt anliggende, og at den kan anvendes som afsæt til, i flere sammenhænge, at diskutere hvordan mobning som fænomen kan defineres og begrebsættes når det forstås som et komplekst fænomen, der bliver til gennem mange både humane- og nonhumane kræfter, samt hvorfor og hvorvidt en eventuel definition kan være nødvendig.

Veje ud og videre

Gennem analyserne og gennem afhandlingens (meta)teoretiske afsæt i agential realisme vil jeg således mene, at det muligt at argumentere for, at mobning ser ud til at kunne blive til i en børnehavesammenhæng, når mobning anskues som blivende til gennem mange både humane og nonhumane kræfter.

Kræfterne og deres betydning kan dog variere i forskellige sammenhænge og gennem deres forskellige måder at intra-agere på, og det betyder også, at afhandlingen ikke kan konkludere at mobning altid vil finde sted i børnehavesammenhænge, men blot at den *kan* gøre det.

Gennem afhandlingens centrale pointer og kundskabstilbud håber jeg således mere overordnet på, at afhandlingen kan bidrage med en øget opmærksomhed både hos forskere og hos de fagvoksne, der er omkring børnene i deres dagligdag. At de kan være med til at rette opmærksomheden mod, at såfremt der blot trækkes på forståelser af mobning som forbundet til individkausale forklaringsrammer, så risikerer vi at overse væsentlige processer og kræfter, der kan have afgørende betydning for, hvorvidt og hvordan et barn kan dømmes ude af fællesskabet og herigennem kan ende i en position som jeg formoder ingen af os ønsker – som et barn udsat for mobning.

Gennem en opmærksomhed og accept af, både i forskningssammenhænge og i praksis, at mobning ser ud til at kunne finde sted i børnehavesammenhænge, bliver det muligt at åbne op for en opmærksomhed på, hvordan særlige eksklusionsprocesser kan bevæge sig hen imod mobbeprocesser og måske, hvordan vi således både i indenfor forskningen og i praksis kan påvirke intra-aktionerne på måder, der allerede i børnehavesammenhænge kan være med til at tæmme og afmontere mobbeprocesserne frem for at nære dem.

I relation hertil håber jeg endvidere, at i særlig grad afhandlingens teoretiske bidrag forbundet til diskussionen af, hvad der kan betragtes som mobning, kan række ud over denne afhandlings afsæt i en børnehavesammen-

hæng. At de kan være med til at pointere, at fænomenet mobning kalder på en langt mere nuanceret og kompleksitetssensitiv forståelsesramme, der, hvis vi holder fokus på de mange kræfter, kan give indsigter i de komplekse processer mobning kan blive til igennem.

Selv om ambitionen med denne afhandling således ikke har været at tilbyde konkrete tiltag til, hvordan mobning bør bekæmpes eller forebygges i en børnehavesammenhæng, mener jeg alligevel at afhandlingens analyser, pointer og kundskabstilbud kan og bør kunne bidrage til fremtidige interventions- og forebyggelsestiltag, men også fremtidige forskningsprojekter, der ønsker at videretænke de måder, hvorpå mobning synes at kunne blive til i forskellige sociale sammenhænge.

Abstract

The dissertation "Bullying in a Kindergarten setting" explores how kindergarten bullying seems to be constituted in a Danish kindergarten setting. The analyses presented in the dissertation are in the form of four articles and are created on the basis of various analytical questions connected to the overriding research question of this dissertation:

How is the phenomena bullying constituted in a Danish kindergarten setting?

The study uses qualitative methods such as interviews with and observations of adult professionals as well as 4-6 year old children in a Danish kindergarten setting. More specifically, the empirical material consists of observations made over a two-month period and interviews with 32 kindergarten children and three adult professionals. It also includes documents such as the Danish Day Care Act, one local authority's overall child policy and a curriculum.

The dissertation is divided into six chapters.

The first chapter introduces my personal motivation for writing this dissertation, the ambitions of the dissertation and the overriding research question. Here I also present the four analytical articles of the dissertation and the analytical questions I raise in the articles, which connect to the overriding research question.

The second chapter presents the current situation and in this connection how bullying over the past 40 years has been understood and defined. In this chapter I mainly draw on research connected to school settings since research on bullying in kindergartens seems to be a relatively neglected field.

The third chapter sets out the (meta)theoretical point of departure in agential realism and discusses how I have found it possible to read theoretical

concepts from Gilles Deleuze, Félix Guattari, Judith Butler and Dorte Marie Søndergaard diffractively with agential realism.

Chapter four examines the methodology and methods of the dissertation and discusses how and why I found it appropriate to bring a hand puppet with me to the field. In addition, the chapter discuss the ethical challenges and demands I met and had to relate to during the fieldwork and last but not least it chapter presents the analytical strategies of the dissertation.

The fifth chapter presents the four articles of the dissertation and thereby analyses that both run across and alongside the empirical material and which are all connected to the overriding research question.

The first article: *Interviews as intraviews: A hand puppet approach to studying processes of inclusion and exclusion among children in kindergarten* relates to the overriding research question by examining how materialities seem to be of importance for the generation of data. The analysis shows that not only human but also non-human forces seem to matter in the generation of data - more specifically the apparent importance of a hand puppet.

In the article I attempt an analytical view of interviews as intraviews and in this way focus on how both human and non-human forces can intra-act with each other and in this connection I view data as relata to keep in mind that data cannot be understood as existing "out there" to be collected by the researcher but rather and as something that emerges out of specific intra-actions.

Which tellings become possible depends on which apparatuses and intra-actions the child and the researcher appear to be part of; one of the article's key points is that the interviewees and their tellings cannot be regarded as distinct and independent, but must be considered as being generated through specific intra-actions.

Another key point is that materiality cannot be understood as passive, but rather as having a significant impact on what can be said and done during an intraview. Intraviews must therefore always be understood as always already open-ended practices that offer us different relata depending on specific intra-actions and what seems to emerge out of these intra-actions.

The second article: *"Bare jeg var død" – Centrale dokumenters betydning for konstitueringen af fænomenet mobning i en dansk børnehavesammenhæng* ("If only I was dead" - The importance of key documents for the constitution of the phenomenon of bullying in a Danish kindergarten setting) challenges an individual-oriented approach to understanding bullying and examines how material forces in the form of key documents, such as the Danish Day Care Act, the overall child policy of one local authority, a curriculum and a report can be of importance for the constitution of bullying.

The analysis shows that bullying is not only to be observed as a phenomenon constituted in the light of individual subjects and their mutual relationships, but rather must be understood as constituted in the light of a wide range of both human and non-human forces.

The analysis revolves around five-year old Magnus and the ways in which Magnus is removed from the other children because he is regarded as dangerous and as a threat to the other children's well-being and development.

Following a report sent to the local authority by another child's parents, a series of measures are being carried out with the purpose of protecting the other children from Magnus. The objective is to ensure the other children's well-being and development but parallel to this ambition the measures also seem to produce both intended and unintended effects on Magnus' need to belong.

The analysis reveals how some of the effects become important to the lack of recognition of Magnus as a child whose welfare and development are worth protecting because he does not seem to live up to the understandings of an age-appropriate kindergarten child and/or a child with special needs that appear to rise from the key documents and their intra-actions with each other and with the kindergarten setting.

The analysis thus indicates how the above key documents function in and are important for the educational practice in ways that are not indifferent to how, in this case, five-year-old Magnus may or may not have access to the children's social groups, and to how Magnus systematically becomes excluded and expelled from these groups and from educational activities in ways that seem to tip over into bullying.

The third article "*Hvor skal fællesskabet stå? – En artikel om børnehavebørns desire efter tilhør, fællesskaber, og social eksklusionsangst*" (How far does social inclusion go? An article on kindergarten children's desire for belonging and social groups and their social exclusion anxiety) questions how the subject's dependency on belonging can be understood if the context is viewed as an always already open practice and not as a defined space. It also examines how such an understanding can affect whether and how social exclusion anxiety can arise and thereby whether and how bullying seems to be constituted.

The analysis considers three children and shows how the children's desire to belong as a directedness toward a positive and productive change seems to affect the ways in which this desire can be met.

The analysis shows how the children's desire to belong and their directedness seem to be connected to a positive and productive possibility to change and clarifies how social exclusion anxiety does not seem to arise if the chil-

dren's desire to belong is directed towards other groups than those they are excluded from.

The analysis also reveals how the context understood as an always already defined space must be disturbed since children's desire to belong and their directedness can apparently be fulfilled through connections to social groups outside the given context.

The conceptual apparatus enables an observation of the context as an open-ended practice, in continuous intra-action with other apparatuses and forces, and of how contextual apparatuses can thus intra-act in ways that allow for the fulfilment of the children's desire to belong and their directedness through such intra-actions.

In relation to bullying, the analysis draws attention to how the constitution of bullying must be understood through the ways specific material-discursive forces intra-act, but also how the children's desire to belong and their directedness must be considered as meaningful forces.

Whether social exclusion anxiety and ultimately bullying arise seems to be linked to whether the subject's need to belong is threatened in ways that block the subject's desire to belong and directedness and thereby whether the subject is excluded from social groups that the subject perceives as enabling a positive and productive change.

The fourth and last article "*Amorphous and/or crystalline exclusion processes: Exploring and re-thinking bullying processes a kindergarten setting*" presents a theoretical analysis and discussion of whether and how the phenomenon of bullying can be theorized and defined. In this article I draw on specific empirical examples from a kindergarten setting and use them as analytical entry points.

But the ambition of the article goes beyond the kindergarten setting as a framework for bullying to a more general discussion of how bullying can be defined and distinguished from other types of exclusion processes.

The article challenges definitions of bullying based on an individual-oriented approach to understanding bullying. With the aid of Søndergaard's concept of social exclusion anxiety, Deleuze's concepts of morality, ethics, affects and desire, Butler's notion of performativity and the thought-enhancing metaphors of amorphous and crystalline exclusion processes, the article aims to move closer to the forces at play when specific exclusion processes can tip over into bullying.

Using the thought-enhancing metaphors amorphous and crystalline exclusion processes, it becomes possible to distinguish various exclusion processes from each other and clarify that although the subject is in need of belonging to social groups exclusions from such groups do not necessarily seem to tip over into bullying.

The analysis shows that before exclusion processes can be understood as crystalline in ways that can be recognized as bullying, the specific intra-actions will have to be iterative in ways that create a striated normative order that blocks the subject's need and desire to belong and thereby moving the subject beyond negotiation of the premises of participation and beyond empathic relevance.

It also becomes clear how the subject's desire to belong and directedness must be thought of as important forces that can help determine whether specific exclusion processes can crystallize in ways that can be recognized as bullying.

The final chapter of the dissertation considers the key points and knowledge provided by the dissertation and analysis with a discussion in a

broader perspective of how these can contribute to the field of research and to practice.

Resumé

I afhandlingen ”Mobning i en børnehavesammenhæng” undersøges det, hvordan mobning ser ud til at blive til i en dansk børnehavesammenhæng. Analyserne der udgør afhandlingens fire artikler er skabt på baggrund af en række analysespørgsmål, der forbinder sig til afhandlingens overordnede problemstilling som lyder:

Hvordan konstitueres fænomenet mobning i en dansk børnehavesammenhæng?

Undersøgelsen trækker på kvalitative metoder så som interviews og observationer med og i blandt fagvoksne samt 4-6 årige børn i en dansk børnehave.

Mere konkret består afhandlingens empiriske grundlag af observationer foretaget henover to måneder samt interviews med 32 børnehavebørn og tre fagvoksne. Desuden består det af dokumenter så som dagtilbudsloven, en kommunes overordnede børnepolitik og en læreplan.

Afhandlingen er delt op i seks kapitler.

I det første kapitel introduceres min personlige motivation for at skrive afhandlingen samt afhandlingens kundskabsambitioner og overordnede problemstilling. Desuden præsenteres afhandlingens fire artikler, og der redegøres for de analysespørgsmål, der rejses i artiklerne og som forbinder sig til afhandlingens overordnede problemstilling.

I afhandlingens andet kapitel gennemgås en række af den forskning, der under afhandlingens tilblivelse så ud til at foreligge, samt hvordan mobning gennem de sidste 40 år har været forstået og defineret. Her trækkes der i

særlig grad på forskning hentet fra mobning i skolesammenhænge, siden forskning om mobning i børnehaver viste sig at være et relativt overset felt.

I det tredje kapitel gøres der rede for afhandlingens (meta)teoretiske afsæt, der tages i agential realisme ligesom det diskuteres, hvordan jeg i afhandlingens artikler har fundet det muligt endvidere at læse teoretiske begreber hentet hos henholdsvis Gilles Deleuze, Felix Guattari, Judith Butler og Dorte Marie Søndergaard diffraktivt med agential realisme.

I kapitel fire gennemgås afhandlingens metodologi og metoder og det diskuteres også i dette kapitel, hvorfor jeg fandt det relevant at medbringe en hånddukke i felten. Desuden diskuteres de etiske (ud)fordringer jeg mødte og måtte tage stilling til under feltarbejdet og efterfølgende og til sidst redegøres der for afhandlingens analysestrategi.

Det femte kapitel indeholder afhandlingens fire artikler og præsenterer analyser, der både går på tværs og på langs af afhandlingens empiriske materiale.

Afhandlingens første artikel: *Interview as intraviews: A hand puppet approach to studying processes of inclusion and exclusion among children in kindergarten* relaterer sig til afhandlingens overordnede problemstilling ved at undersøge, hvordan materialiteter ser ud til at kunne få betydning for genereringen af data. Analyserne viser at den empiri, der genereres, ikke kun bliver påvirket af humane kræfter men ligeledes hvordan non-humane kræfter, som i dette tilfælde i særlig grad en hånddukke, ser ud til at få konkret betydning herfor.

I artiklen tilbydes det analytisk at iagttage interviews som intraviews for på den måde at rette opmærksomheden mod de måder, hvorpå både humane og nonhumane kræfter intra-agerer med hinanden og i relation hertil at iagttage data som relata for at holde os for øje, at data ikke findes ”derude” og er noget vi kan gå ud og indsamle, men i stedet må forstås som noget, der emergerer ud af særlige intra-aktioner. Hvilke fortællinger der bliver mulige forandrer

sig afhængig af hvilke apparaturer og intra-aktioner barnet og forskeren ser ud til at være en del af, og en af artiklens centrale pointer er derfor, at dem der interviewes og deres fortællinger ikke kan anskues som afgrænsede og uafhængige, men må betragtes som blivende til gennem specifikke intra-aktioner.

At materialitet ikke er passiv, men kan have en væsentlig betydning for, hvad der kan siges og gøres under et intraview og at intraviews derfor også altid må iagttages som open-ended praksisser, der tilbyder os forskellig relata alt efter, hvad der intra-agerer og på hvilke måder, samt hvad der ser ud til at emergere ud af disse intra-aktioner.

I afhandlingens anden artikel: *"Bare jeg var død" – Centrale dokumenters betydning for konstitueringen af fænomenet mobning i en dansk børnehavesammenhæng* udfordrer en individorienteret tilgang til forståelsen af mobning, og det undersøges hvordan materielle kræfter i form af centrale dokumenter, så som eksempelvis dagtilbudsloven, en kommunes sammenhængende børnepolitik, en læreplan samt en underretning ser ud til at kunne få betydning for mobnings tilblivelse.

Analyserne viser at mobning ikke blot kan iagttages som et fænomen, der bliver til på baggrund af enkelte subjekter samt deres indbyrdes relationer, men tværtimod må anskues som betydningsat af lang række både humane og non-humane kræfter.

Analyserne kredser om femårige Magnus og om de måder hvorpå Magnus skærmes fra de andre børn, fordi han betragtes som farlig og som et barn, der er til fare for de andre børns trivsel og udvikling.

I forbindelse med et forældrepars underretning af Magnus til kommunen iværksættes en række foranstaltninger, der har til formål at skærme Magnus fra de andre børn, for på den måde at sikre de andre børns udvikling og triv-

sel, men som samtidig ser ud til at få både intenderede og uintenderede effekter for Magnus' behov for tilhør.

Nogle af effekterne bliver, at Magnus ikke kan genkendes som et barn, hvis trivsel og udvikling det er værd at beskytte, fordi han ikke lever op til de forståelser af alderssvarende børnehavebarn og/eller børn med særlige behov, som fremkommer ud af de centrale dokumenter samt deres intra-aktioner med hinanden og med børnehavepraksissen.

Analyserne peger således på, at ovenstående centrale dokumenter virker i og betydningssætter den pædagogiske praksis på måder, der ikke er ligegyldige for hvordan, i dette tilfælde, femårige Magnus kan eller ikke kan få adgang til børnefællesskaberne, samt for hvordan Magnus systematisk ekskluderes og udstødes fra børnefællesskaberne og fra pædagogiske aktiviteter på måder, der synes at tippe over i mobning.

Afhandlingens tredje artikel *"Hvor skal fællesskabet stå? – En artikel om børnehavebørns desire efter tilhør, fællesskaber, og social eksklusionsangst"* stiller spørgsmålstegn ved, hvordan subjektets afhængighed af at tilhøre fællesskaber kan forstås hvis konteksten anskues som en altid allerede åben praksis og ikke som et afgrænset rum. Desuden undersøges det, hvordan en sådan forståelse kan få betydning for, hvorvidt og hvordan social eksklusionsangst lader sig aktualisere og altså i sidste ende for, hvorvidt og hvordan mobning ser ud til at kunne eller ikke kunne blive til.

Analyserne ledes igennem tre børnesubjekter og viser, hvordan børnenes desire efter tilhør som en rettethed mod en positiv og produktiv forandring ser ud til at have betydning for på hvilke måder, børnenes tilhør til fællesskaber ser ud til at kunne imødekommes.

Analyserne viser, at børnenes desire efter tilhør og deres rettetheder ser ud til at være betydningssat igennem en sådan muliggørelse af en positiv og pro-

duktiv forandring og gennem analyserne tydeliggøres det, hvordan social eksklusionsangst ikke synes at aktualisere sig, hvis eller såfremt børnenes desire efter tilhør er rettet andre veje, end mod det fællesskab, der angiveligt afviser og ekskluderer den.

Gennem analyserne tydeliggøres det endvidere at konteksten anskuet som et altid allerede afgrænset rum, må forstyrres siden børnenes desire efter tilhør og deres rettetheder ser ud til at lade sig imødekomme gennem forbindelser til fællesskaber udenfor den givne kontekst.

Med apparatus begrebet muliggøres det at iagttage konteksten som en open-ended praksis, der altid er i kontinuerlig intra-aktion med andre apparaturer og kræfter, og hvordan kontekst-apparaturer på den måde ser ud til at kunne intra-agere på måder, der skaber mulighed for at børnenes desire efter tilhør og rettetheder kan imødekommes gennem sådanne intra-aktioner.

I relation til mobning peger analysernes pointer således på, at mobnings tilblivelse må forstås gennem de måder særlige materielt-diskursive kræfter intra-agerer på, men hvor også børnenes desire efter tilhør samt deres rettetheder, må iagttages som virkningsfulde kræfter.

Hvorvidt social eksklusionsangst og i sidste ende mobning kan lade sig aktualisere ser ud til at hænge sammen med hvorvidt subjektets tilhør er truet på måder, hvor der blokeres for subjektets desire efter tilhør og rettetheder og altså, hvor subjektet ekskluderes fra et fællesskab, der for subjektet synes at muliggøre en positiv og produktiv forandring.

I afhandlingens fjerde og sidste artikel ”*Amorphous and/or Crystalline exclusion processes: Exploring and re-thinking bullying processes in kindergarten*” rejses en teoretisk analyse og diskussion af, hvorvidt og hvordan mobning som fænomen ser ud til at kunne teoretiseres og defineres. Artiklen trækker på konkrete empiriske eksempler fra børnehaven som sine analytiske udgangspunkter, men

artiklens ambition rækker ud over børnehaven som ramme for mobning, og løfter diskussionen til en mere generel diskussion af, hvordan fænomenet mobning kan begrebsættes og afgrænses fra andre typer af eksklusionsprocesser.

I artiklen udfordres definitioner af mobning, der tager afsæt i individkausale forklaringsrammer og med hjælp fra Søndergaards begreb om social eksklusionsangst, Deleuzes begreber om moral, etik, affekter og desire, Butlers begreb om performativitet samt tænkemetaforerne amorfe og krystalliske eksklusionsprocesser er ambitionen at nærme sig en forståelse af, hvad der ser ud til at være på spil, når særlige eksklusionsprocesser ser ud til at tippe over i mobning.

Gennem tænkemetaforerne amorfe og krystalliske eksklusionsprocesser bliver det muligt at skelne forskellige eksklusionsprocesser fra hinanden, og tydeliggøre at selvom subjektet er afhængig af at tilhøre fællesskaber, så ser eksklusioner fra et fællesskab enkelt subjekt ikke nødvendigvis ud til at tippe over i mobning.

For at eksklusionsprocesserne kan forstås som krystalliske på måder, der kan genkendes som mobning, må specifikke intra-aktioner blive gentagende på måder, der producerer en normativ orden, som blokerer for subjektets rettetheder og desire efter tilhør og som nægter subjektet dets nødvendige tilhør på måder, der fanger subjektet i en position som udstødt uden mulighed for at forhandle om præmisserne for deltagelse.

Desuden viser analyserne, hvordan subjektets desire efter tilhør og deres specifikke rettetheder må inddrages som virkningsfulde kræfter, der er med til at afgøre, hvorvidt særlige eksklusionsprocesser kan krystallisere sig på måder, der kan genkendes som mobning.

I afhandlingens sidste kapitel samles afhandlingens og analysernes centrale pointer samt kundskabstilbud, og det diskuteres bredere hvordan disse kan bidrage til forskningsfeltet og til praksis.

Referencer

Alderson, P. (2004): Ethics. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M. & Robinson, C. (Eds.)

Doing Research with Children and Young People London: Sage.

Alsaker, F. & Valkanover, (2004): The Bernese program against victimization in kindergarten

and elementary school. I: P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Red.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.

Alsaker, F., & Nägele, C. (2008): Bullying in kindergarten and prevention. In D. Pepler &

W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international Perspective* PrevNet publication series, Vol. 1. s.230–248

Alvestad, T (2004): Slik at man kan få lyst å mobbe litt I: *Barnebagefolk* Vol. 3 s. 64-66

Andersen, P. Ø. & Kampmann, J (2003): Børns legekultur – Tema, Teori, Metode I: Gulløv, E & Højlund, S (red) *Feltarbejde blandt børn* Gyldendal

Asendorpf, J. P & Valsiner, J (red). (1992): *Stability and change in development : A study in methodological reasoning* Newbury Park California Sage

- Bansel, P., Davies, B., Laws, C., & Linnell, S. (2009): Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. I: *British journal of sociology of education*, Vol. 30(1) s. 59-69.
- Barad, K (1998): Getting Real: Technoscientific Practices and the Materialization of Reality I: *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* vol. 10(2) s.87- 126.
- Barad, K (2003): Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter I: *Signs* Vol 28(3) s. 801-833
- Barad, K (2007): *Meeting the Universe Halfway* Duke
- Barad, K (2010): Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/Continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come I: *Derrida Today* Vol. 3(2) s.240–268
- Barad, K (2012): “Nature’s Queer Performativity.” I: *Kvinder, Køn og Forskning* Vol. 21(1–2) s. 25–54.
- Juelskjær, M & Schwennesen, N (2012): Intra-active Entanglements – An Interview with Karen I: *Kvinder, Køn & Forskning* Vol 21 (1-2) 10-23
- Bender, L & Woltmann, A. (1936): The use of puppet shows as a psychotherapeutic method for behavior problems in children. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol 6 (3) s. 341-354
- Bjerg, H (2011): *Skoling af Lyst* Ph.D afhandling Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Björk G. (1995): *Mobbning - ett spel om makt Fyra fallstudier om mobbning i skolmiljö*
Master of Science Dissertation, Department of Social Work, University of
Gothenburg.

Björk, G. (1999): *Mobbning: en fråga om makt?* Lund: Studentlitteratur

Bjørndahl, C. R. P. (2003): *Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling I undervisning og vejledning.* Forlaget Klim, Århus

Boulton, M., & Smith, P. K. (1994): Bully/victim problems in middle-school children:

Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. I:
British

Journal of Developmental Psychology, Vol. 12 s.315–329.

Butler, J (1990): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* New York
Routledge

Callon, M (1986): Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of Saint Brieuc Bay' I: John Law (ed.), *Power, Action and Belief: a new Sociology of Knowledge? Sociological Review Monograph* London: Routledge and Kegan Paul.

Cappello (2005): Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children In: *Field Methods* Vol. 17(2) s. 170-182

Cawood, S (2007): *Velkommen til Pusyland – Unge positionerer sig i et seksualiseret medielandskab.* Ph.d.- afhandling. Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Corsaro, W. A (1985): *Friendship and Peer Culture in the early years* Norwood

New Jersey: Ablex

Corsaro, W. A (1996): Transitions in Early Childhood: the promise of comparative longitudinal ethnography I: Jessor, R, Colby, A & Shweder, R (eds.) *Ethnography and Human Development* University of Chicago Press

Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995): Peer processes in bullying and victimization: An observational study. I: *Exceptionality Education Canada*, Vol. 5 s. 81-96.

Crick, N.R., Casas, J.F., & Ku, H.-Ch. (1999): Relational and physical forms of peer victimization in preschool. I: *Developmental Psychology* vol. 35 s. 376–385.

Dalum Christoffersen, D (2014): *Meningsfuldt skoleliv? – Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer* PhD afhandling Roskilde Universitet

Danziger, K (1990): *Constructing the subject*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Davies, B (2014): Reading anger in early childhood intra-actions: A diffractive analysis In: *Qualitative Inquiry* Vol. 20 (6) s. 734-741

Davis, J.M (1998): Understanding The Meanings of Children: A Reflexive Process In: *Children and Society* Vol. 12(5) s. 325-335

Deleuze, G. (1980): *Spinoza 12/21/1980 ontology -ethics* . Retrieved from <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=190andgroupe=Spinozaandlangue=2> (accessed december, 2012).

Deloache, J & Marzolf, D (1995): The Use of Dolls to Interview Young Children: Issues of Symbolic Representation I: *Journal of Experimental Child Psychology* Vol. 60 (1) s- 155-173

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

DeWalt, K & DeWalt, B.D (2002): *Participant Observation: A guide for fieldworkers* Walnut Creek CA: AltaMira Press

Dreier, O (1999): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. I: *Outlines*, Vol. 1 s.5-32.

Due, P, Holstein, B & Jørgensen, P. S (1999): Mobning som sundhedstrussel blandt store skoleelever I: *Ugeskrift for læger* vol. 161 s. 2201-2206

Einarsdottir, J. (2007): Research with children: methodological and ethical challenges I: *European Early Childhood Education Research Journal* 15(2) s. 197-211

Emerson, R, Fretz, R & Shaw, L (1995): *Writing Ethnographic Fieldnotes* The University of Chicago Press

Esmark, A et. Al.(2005): *Poststrukturalistiske analysestrategier* Roskilde Universitetsforlag

Fine G. A. & Sandstrom K. L. (1988). *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newbury Park: Sage.

Flewitt, R (2005): Conducting research with young children: some ethical considerations I: *Early Child Development and Care*, vol. 175(6) s. 553-565

Foucault, M (2008): *Overvågning og Straf* Det lille Forlag.

Foucault, M (1982): The Subject and Power I: *Critical Inquiry* Vol. 8 (4) s. 777-795 The University of Chicago Press

Gadamer, H.G.(1975): *Truth and method*. Edited & Translated by G. Barden & J. Cummings. New York: Seabury Press

Gitz-Johansen, T, Kampmann, J & Kirkeby, I.M (2001): *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme* Center for Fysiske rammer og Læreprocesser

Goffmann . E (1989): On Fieldwork I: *Journal of Contemporary Ethnography* vol. 18(2) s. 153-158

Gollop, M. M. (2000): Interviewing children: A research perspective I: Smith, A. B., & Taylor, N. J. (red) *Children's voices: Research, policy and practice*. Pearson Education New Zealand.

Graue, E & Walsh, D (1995): Children in Context: Interpreting the here and now of children's lives In: Hatch, J (red). *Qualitative Research in Early Childhood Settings*

Graue, E & Walsh, D (1998): *Studying Children in context: Theories, Methods, and Ethics* Sage Publications

Gulløv, E & Højlund, S (2003): *Feltarbejde blandt børn – Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* Gyldendal

Haavind, H (2000): På jagt efter kønnede betydninger I: Haavind, H (red.) *Køn og fortolkende metode: Metodiske muligheder i kvalitativ forskning* Oslo Gyldendal

Hägglund, S (1996): *Perspektiv på mobning*. Göteborg: Universitetet, Institutionen för pedagogik.

Hall, S (1988): Minimal Selves I: H.K Bhabha (red) *Identity, the real me* (ICA document no 6) London: Institute of the Contemporary Art

Hammarström, M (2012): (Mis)Understanding Intra-active Entanglement I: *Kvinder, Køn & Forskning* Vol. 4 s. 39-46

Hammersley, M & Atkinson, P (1998): *Feltmetodik – Grunlaget for feltarbeid og feltforskning* Oslo: Ad Notam

Hanson, Norwood.1958. *Patterns of discovery: An inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Haraway, D (1991): *Simians, Cyborgs and Women: the Reinvention of Nature*, London: Free Association Books.

Haraway, D (1997): *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan©_Meets_OncoMouse™: Feminism and Technoscience*. New York: Routledge.

Harcourt, D. & Conroy, H. (2009). Informed agreement to participate: Beginning the partnership with children in research. I: *Early Child Development and Care* Vol. 179(2) s. 157-165

Hareide, D (2004): Mobber- En diagnose? I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* vol. 11 s. 916-918

Hastrup, K (2010): Feltarbejde I: Brinkmann, S & Tanggaard, L (Eds): *Kvalitative metoder – En grundbog* Hans Reitzels Forlag

Hazlerigg, L (1989): *Claims of knowledge: On the labor of making found worlds*. Tallahassee, FL: The Florida State University Press

Hein, N (2012): *Forældrepositioner i elevmobning* PhD afhandling Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – Aarhus Universitet

Heinemann, P.P (1972): *Mobning blandt børn og voksne* København: Forum.

Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1996): Peer victimization: Cause or consequence of school adjustment? I: *Child Development*, Vol. 67 s. 1305–1317

Hill, M (2005): Ethical Considerations in Researching children's Experiences I: Green, S & Hogan, D (red.) *Researching Children's Experience: Approaches and Methods* Sage Publications

Holzkamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M: Campus Verlag

Honneth, A (2003): *Behovet for anerkendelse* Hans Reitzels Forlag

Højgaard, L, Juelskjær, M & Søndergaard D.M (2012): The what of and the what if of agential realism I: *Kvinder, Køn og Forskning* Vol. 1-2 s. 67-78

Højgaard, L & Søndergaard D. M (2012): Multimodale konstitueringspraksisser i empirisk forskning I: Brinkmann, S & Tanggaard (red) *Kvalitative metoder. En grundbog* Hans Reitzels Forlag

Irwin, L & Johnson, J (2005): Interviewing Young Children: Explicating Our Practices and Dilemmas I: *Qualitative Health Research*, Vol. 15 No. 6,

James, A, Jenks, C & Prout, A (1998): *Theorizing Childhood* Cambridge: Polity Press

Jensen, B, Brandi, U & Kragh, A (2009): *Effekter af "Familiepladser og basispladser – Udvikling af mellemformer til udsatte børn i Dagtilbud"* i Københavns Kommune 2007-2009 Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Juelskjær, M (2009): *En ny start. Bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift* Ph.D Afhandling Danmarks Pædagogiske Universitetsskole Aarhus Universitet

Juelskjær, M & Schwennesen, N (2012): Intra-active entanglements – An interview with Karen Barad I: *Kvinder, Køn og Forskning* Vol. 1-2

Kampmann, J (1998): *Børneperspektiv og Børn som Informanter* Arbejdsnotat nr. 1 Børnerådet

Kampmann, J. (2000): Børn som informanter og børneperspektiv. I: Kampmann, J. & PS Jørgensen (red.): *Børn som informanter*. København: Børnerådet

Kampmann, J (2003): Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning I: Gullov, E & Højlund, S (red) *Feltarbejde blandt børn* Gyldendal

Kamstrup Knudsen, R, Kampmann, J & Lehrmann, K (2007): "Fri for Mobberi" Følgeforskningsprojektets 1. Delrapport om Red Barnets Projekt Center i Barnheds- Ungdoms- og Familielivsforskning Roskilde Universitet

Knutsen, O (2005): Hva er mobbing? I: *Spesialpedagogikk* Vol. 4 s. 24-29

Kofoed, J (2004): *Eleverpli – Inklusion- og Eksklusionsprocesser blandt børn i skolen* Ph.D afhandling Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Kofoed, J. (2009): Genkendelser af digital mobning: Freja vs Ronja vs Arto vs Sara vs Emma (Recognitions of cyberbullying. Freja vs Ronja vs Arto vs Sara vs Emma). I: Kofoed, J & Søndergaard, DM (red). *Mobning. Sociale processer på afveje*

Kofoed, K. (2013): Affektive rytmer Spektularitet og ubestemmelighed i digital mobning : Kofoed, J & Søndergaard, DM (red). *Mobning gentænket* Hans Reitzels Forlag

Kofoed, J & Søndergaard, D. M (red) (2009): *Mobning. Sociale processer på afveje* Hans Reitzels Forlag

Kofoed, J & Søndergaard, D. M (red) (2013): *Mobning gentænkt* Hans Reitzels Forlag

Kousholt, D (2006): *Familieliv fra et børneperspektiv* Ph.D afhandling Roskilde Universitet

Kristiansen, S & Krogstrup, H (2004): *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik* Hans Reitzels Forlag

Kvale, S (1997): *Det kvalitative forskningsinterviewet* Oslo Gyldendal AdNotamH

Kvale, S & Brinkmann, S (2009): *InterView* Hans Reitzels Forlag

Køppe, S (2008): En moderat eklekticisme I: *Psyke & Logos* Vol. 29 s. 15-35

Larsen, M. R. (2004): Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis. I: Vera, Vol. 29 s. 68-79

Latour, B (1998): *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Law, J (1992): Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity I: *Systems Practice*, Vol. 5 s.379-393

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

Lindberg, S, Kampmann, J Hjort-Madsen, P m.fl. (2009): *7. Delrapport Synspunkter på Fri for Mobberi og etableringen af en anti-mobbe-kultur* Center i Barn- og Ungdoms- og familielivsforskning Roskilde Universitet

- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. Hans Reitzel.
- Mandell, N. (1988). The least adult role in studying children. I: *Journal of Contemporary Ethnography* Vol. 16(4) s. 433-467
- Mayall, B. (2000): Conversations with children: working with generational issues. I: Christensen, P &. James, A (red), *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press
- Measelle, J.R, Ablow, J.C, Cowan, P & Cowan, C (1998): Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: an evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview I: *Child Development* Vol. 69(6) s. 1556-1576
- Meinert, L (2003): Grænser for deltagelse I: Gulløv, E & Højlund, S *Feltarbejde blandt børn Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* Carpe
- Merleau-Ponty, M (2009): *Kroppens Fænomenologi* Det Lille Forlag
- Meyer, E. J. (2007): *Bullying and harassment in secondary schools: A critical feminist analysis of the gaps, overlaps and implications from a decade of research*. Chicago: American Educational Research Association
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Midtsand, M., Monstad, B. & Søbstad, F. (2004): *Tiltak mot mobbing starter i barnehagen*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie nr. 2.

Monks, C, Ortega Ruiz, R & Torrado Val, E (2002): Unjustified aggression in preschool I: *Aggressive Behavior* Vol. 28 s. 458-476

Morgan, M. (1995): *How to interview sexual abuse victims, including the use of anatomical dolls*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Morgan, M, Gibbs, S, Maxwell, K & Britten, N (2002): Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years I: *Qualitative Research* vol. 2 s. 5-20 Sage

Nagel, T (1986): *The view from nowhere*. New York: Oxford University Press

Nordhagen, R. Nielsen, A. Stigum, H. & Köhler, L. (2005): Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. I: *Child: Care, Health and Development*. Vol. 31 s. 693-701

Olweus, D (1973): *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolemobning* Stockholm Almisphere Press

Olweus, D. (1978): *Aggression in schools: Bullies and whipping boys* Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D (1992): *Mobning i skolen* København Hans Reitzels Forlag

Parkinson, D (2001): Securing Trustworthy Data from an Interview Situation with Young Children: Six Integrated Interview Strategies. I: *Child Study Journal* Vol. 31(3) s- 137-156

- Payne, M (2006): *Teorier i socialt arbejde* Hans Reitzels Forlag
- Perren, S. (2000): *Kindergarten children involved in bullying: Social behaviour, peer relationships, and social stunts*. PhD afhandling. Bern: Universitat Bern.
- Pettersen, R. J. (1997): *Mobbing i barnehagen*. Oslo: SEBU forlag
- Pikas, A (1977): *Sadan stopper vi mobning! Rapport fra en antimobningsgruppes arbejde*
Kobenhavn: Fremad
- Pinch, T (2011): Review Essay: Karen Barad, quantum mechanics, and the paradox of mutual exclusivity I: *Social Studies of Science* Vol. 41 (3) s. 431-441
- Ploug, N. (2007): *Socialt udsatte born – Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. Kobenhavn: SFI – Det nationale forskningscenter for velferd
- Pollard, A., Filer, A. (1996): *The Social World of Children’s Learning*. London: Cassell
- Punch, S (2002): Research with Children. The Same or Different from Research with Adults? I: *Childhood* Vol. 9(3) s. 321-341
- Putnam, H. (1981): *Reason, truth, and history*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Palarud, T (2004): Hva har mobbebegrepet  tilfore barnehagen? I: *Barnehagefolk* vol. 3 s.60-63
- Rabol Hansen, H (2005): *Grundbog mod mobning* Gyldendals Larebibliotek

Rabøl Hansen, H (2011): *Læreliv og Mobning* PhD afhandling Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – Aarhus Universitet

Rigby, K. (1996): *Bullying in schools: And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.

Rigby, K. & Slee, P.T. (1999): Australia. I: P.K. Smith et al. *The Nature of School bullying*, London, Routledge

Rosfort, R (2012): Different Kinds of Matter(s) – Subjectivity, Body, and Ethics in Barad's Materialism, I: *Kvinder, Køn & Forskning* s. 55-65

Salmivalli, C, Lagerspetz, K, Björkqvist, K, Österman, K & Kaukianen, A(1996): Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. I: *Aggressive Behavior*, Vol. 22 s.1–15.

Schott, R. M. (2009): Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner. I J. Kofoed & Søndergaard, D.M (Red.). *Mobning – sociale processer på afveje* København: Hans Reitzels forlag.

Shariff, S. (2008): *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. Routledge.

Solberg, A (1996): The challenge in child research: from "being" to "doing"
I: Brannen, J and O'Brien, M (eds) *Children in Families: Research and Policy*. Falmer

Sommer, Dion (2010): *Børn i Senmoderniteten. Barndomspsykologiske Perspektiver* Hans Reitzels Forlag

Spradley, J (1980): *Participant Observation* New York Holt Rinehart and Winston

Stanek, A. H. (2011): *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning* Ph. D Afhandling Roskilde Universitet

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

Stender Petersen, K (2008): *Mobning i børnehaven? Et kvalitativt studie af, hvorvidt og hvordan mobning konstitueres i en dansk børnehave* Speciale fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole – Aarhus Universitet

Stender Petersen, K (2010): Kan mobning gå i børnehave? Om udsatheder og eksklusionsprocesser i børnehaven I: Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift Vol. 47(5) s. 409-420

Strandell, H (1994): *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem* Helsinki: Gaudemus

Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Svalastog, A (1997): *Barnehagebarn og mobbing* NTB 24.04.97

Søndergaard, D.M (1996): *Tegnet på Kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge og voksne i Akademia* Museum Tusulanums Forlag

Søndergaard, D. M (2002): Poststructuralist approaches to empirical analysis. I: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(2) s- 187-204

Søndergaard, D. M (2009): Mobning og social eksklusionsangst I: Kofoed, J & Søndergaard, D. M (red) (2009): *Mobning. Sociale processer på afveje* Hans Reitzels Forlag

Søndergaard, D. M. (2012): Bullying and social exclusion anxiety in schools. I: *British Journal of Sociology of Education* Vol. 33(3) s. 355-372.

Søndergaard, D. M. (2013): Den distribuerede vold: om computerspil mobning og relationel aggression” i Kofoed, J & Søndergaard, D.M (red) *Mobning gentænkt* Hans Reitzels Forlag.

Tattum, D & Tattum, E (1992): *Social Education and Personal Development* David Fulton, London

Tesch, R. (1990): *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York & London: The Falmer Press.

Thorne, B. (1993): *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Veenstra, R. Et. al. (2005): Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, Vol. 41 s.672–682.

Ulvik, O.S. (2007): *Senmoderne Fosterfamilier* UniPub

Warming, H (2001): Daginstitutionen som socialt rum for det gode børneliv I: *Barn* Vol. 1 s. 47-78 Norsk Senter for Barneforskning

Warming, H (2005): Erkendelse gennem oplevelse – når indlevelse ikke er mulig I: Mik-Meyer, N & Järvinen, M (eds): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* Hans Reitzels Forlag

Winnicott, D.W. (1971): *Playing and Reality*, Routledge, London

Ytterhus, B. (2003): *Socialt samvær mellem børn – Inklusion og eksklusion i børnehaven*. København: Hans Reitzels Forlag

Økland Kristensen, M (2014): Kampen om Mobbebegrepet I: Helgesen, M.B (red) *Mobbing i Barnehagen – Et socialt fænomen* Norge: Universitetsforlaget

Brev til Institutioner

Roskilde Universitet

Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning (PAES)



2-3-2011

Kære Børneinstitution i XX Kommune,

Mit navn er Kit Stender Petersen og jeg er ph.d. studerende på RUC. Jeg har flere års erfaring som pædagog, og har tidligere lavet projekter i XX Kommune som konsulent, men er nu så heldig at have fået en forskerstilling.

Jeg skriver til Jer, fordi jeg er i gang med et forskningsprojekt, der omhandler barns indbyrdes relationer, venskaber og uvenskaber, og i den forbindelse søger to børnehaver, der har lyst til og mod på at deltage.

Formålet med projektet er at undersøge hvordan børn danner venskaber, hvordan de brydes op og hvorfor nogle børn måske risikerer at blive udstødt mere systematisk fra fællesskabet. Denne viden kan så senere forhåbentlig bruges til at gøre os alle klogere på, hvordan børnene selv forstår deres venskaber i børnehaven, og hvordan vi kan støtte dem i at udvikle gode og stærke relationer indbyrdes.

I projektet ønsker jeg mig adgang til to børnehaver.

- En børnehave, hvor I som personale oplever, at børnegruppen er socialt velfungerende,
- Og én hvor I oplever at der blandt børnene er indbyrdes konflikter og hvor enkelte børn måske udelukkes mere systematisk

Hvis I vælger at deltage, kunne jeg godt tænke mig at komme ud i jeres institution henover et par måneder. I disse måneder vil jeg gerne observere børnegruppen, interviewe børnene og også gerne nogle af jer fagvoksne.

Konkret vil det foregå sådan, at jeg deltager i jeres normale dagligdag og forsøger at passe så godt ind jeg kan. Jeg har derfor ikke forventninger til at I skal tilpasse jeres dagligdag og rutiner til projektet, det er mig der tilpasser mig jeres. Jeg ved at hverdagen i en børnehave kan være presset og travl, så jeg vil gøre mit yderste for ikke at gå i vejen.

Hvis min henvendelse har vakt jeres interesse, må I meget gerne kontakte mig på nedenstående mailadresse eller telefonnummer. I er også velkomne til at ringe, hvis I ønsker mere information om projektet eller har andre spørgsmål.

Jeg håber at nogle af Jer har mod på at åbne jeres praksis for mig, og jeg glæder mig til at høre fra Jer.

Med venlig hilsen

Kit Stender Petersen

Pædagog og cand. Pæd i pædagogisk psykologi
Vejledere på projektet: Jan Kampmann og Jette Koføed

Mail: kstp@ruc.dk
Telefon: 26802858

Brev til forældre

Roskilde Universitet
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning (PAES)



Kære Forældre,

Som I ved, er jeg pt. på besøg i Børnehuset XX, da jeg er i gang med at skrive en ph.d. afhandling om børns venskaber og uvenskaber.

I projektet er jeg særligt interesseret i børns forståelser og perspektiver og i den forbindelse vil jeg meget gerne interviewe jeres barn.

I interviewet vil jeg f.eks. spørge ind til, hvordan man ved, at nogen er en god ven, hvem der kan bestemme i en leg, hvordan man har det, hvis man ikke må være med i en leg mv.

Inden jeg interviewer jeres barn, vil han/hun selvfølgelig selv få det sidste ord i forhold til, hvorvidt han/hun ønsker at blive interviewet eller ej, og såfremt nogen siger nej, vil dette blive respekteret.

Sidst, men ikke mindst, vil alle børn være sikret fuld anonymitet, hvilket betyder, at børnenes fortællinger ikke gives videre til pædagogerne mv, ligesom børnenes navne i afhandlingen ændres så de ikke er genkendelige for læseren.

For at kunne udføre interviewene har jeg brug for jeres samtykke og dermed jeres underskrift på nedestående slip. Slippen kan enten afleveres til personalet eller til mig.

Hvis I ønsker at vide mere om projektet eller interviewene er I meget velkomne til at fange mig i børnehaven, eller ringe til mig på: 26802858 eller på mail: ktp@ruc.dk

På forhånd tusind tak! ☺

De bedste Hilsner Kit

Vi giver hermed samtykke til, at vores barn: _____ fra

Stue: _____ interviewes.

Sedlen bedes senest afleveret fredag d. 15/4-2011

Interviewguide – Børn

Alment

Hvor gammel er du?
Hvorfor går du i børnehave?
Hvad er det bedste/værste ved at gå i børnehave?
Er der noget du er bange for i børnehaven?

Rum og aktiviteter

Hvad kan du godt lide/ikke lide at lave?
Hvor kan du godt lide/ikke lide at være?

Er der nogen steder du ikke må være?

Er der nogen steder der er farlige eller uhyggelige at være?

Hvem sidder du sammen med når du spiser frokost?
Hvor ville du helst sidde henne?

Er der noget legetøj som man skal have?

Barn/barn-relationer

Hvad er en god/dårlig ven?
Hvem er gode til at finde på lege?

Hvem vil du helst være sammen med?
Hvem vil du ikke være sammen med?

Er der nogen børn der bestemmer mest?
Er der nogen der altid aldrig bestemmer?

Hvordan er det når man er uvenner?

Udelukkelse/drilleri/mobning

Børn:

Er der nogen der altid/aldrig må være med?

Har du prøvet du ikke måtte være med?
Hvordan føles det?

Har du prøvet at blive drillet?
Kender du andre der har prøvet det?
Hvordan føles det?

Hvad kan man gøre hvis nogen bliver drillet?

Ved du hvad mobning er?
Har du prøvet det?
Kender du nogen der har prøvet det?

Voksne:
Kan voksne drille/mobbe?
Hvad kan man gøre?

Barn/voksen-relation

Hvorfor er der voksne i børnehaven?
Hvad er en god/dårlig voksen?
Hvad synes du om de voksne?
Hvad tror du, de synes om dig?

Er der nogen voksne der bestemmer mest?

Hvad gør man, hvis de voksne gør noget man ikke kan lide?

Hvad er skæld ud?
Hvem får skæld ud?
Hvordan føles det?

Er der nogen ting I selv må bestemme?
Kunne du tænke dig at bestemme mere?

Fremtid

Hvad tænker du om at skulle i skole?
Er der noget du glæder dig til?
Er der noget du er bange for?

Løst

Hvis du helt selv kunne bestemme hvem du ville være i hele verden, hvem ville du så være?

Hierarki-Cirkler



Interviewguide – Fagvoksne

'Egen praksis'

Hvor længe har du været pædagog?
Hvor længe har du været her?
Hvad er særligt ved denne her institution?
Hvis du kort skulle præsentere jeres institution for en ny kollega, hvad ville du så lægge vægt på?
Hvad ser du som din vigtigste opgave som pædagog/medhjælper?
Hvad ønsker du at opnå ved arbejdet?
Hvis du skulle beskrive en vellykket situation, hvad ville du så sige?
Hvis du skulle beskrive en særlig udfordring/noget du har oplevet var særlig svært eller vanskeligt, hvad ville du så sige?

Børnehaveliv

Hvilke regler har I her?
Hvad sker der hvis man, som barn, bryder en regel?
Hvad er særligt nemt at rumme?
Hvad er særligt svært at rumme?
Hvordan tackler du det, der er svært at rumme?

Børn/børn

Hvad kendetegner din drømmebørnegruppe?

Hierarkicirkler – sæt ind – fortællinger

Er der noget særligt som dem inde i midten kan eller ikke kan?
Er der noget særligt som dem udenfor midten kan eller ikke kan?
Hvad tror du er med til at skabe sådan nogen hierarkier/popularitet/ inde- og ude dynamikker?
Hvilken betydning tror du pædagoger har?
Hvilken betydning tror du forældrene har?
Hvilken betydning tror du børnene har?

Børn/voksne

Hvad tror du børn tænker om det, de voksne gør?
Børn taler meget om skæld ud, hvad tænker du skæld ud er for noget?
Hvad kan det?
Hvad bruger man det til?
Hvad kan det ikke bruges til?
Hvad sker der hvis en voksen bryder en regel?
Børnene taler også om grimme ord man ikke må bruge – hvad er det for nogen ord?

Mobning

Hvis du skal definere mobning, hvordan vil du så gøre det?
Mener du, at I der har været mobning her i børnehaven?

Godkendelse fra Datatilsynet



Kit Stender Petersen Ringstedvej 5a, st.tv. 4000 Roskilde

Sendt til: kitp@ruc.dk

8. april 2011

Datatilsynet Borgergade 28, 5. 1300 København K

CVR-nr. 11-88-37- 29

Telefon 3319 3200 Fax 3319 3218

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

J.nr. 2011-41- 6051

Sagsbehandler Robert Padilla Bang Jensen Direkte 3319 3236

Vedrørende anmeldelse af: Mobning i børnehaven

Ovennævnte projekt er den 3. marts 2011 anmeldt til Datatilsynet efter per-

sondatalovens¹ § 48, stk. 1. Der er samtidigt søgt om Datatilsynets tilladelse.

Det fremgår af anmeldelsen, at De er dataansvarlig for projektets oplysninger. Behandlingen af oplysningerne ønskes påbegyndt 5. marts 2011 og forventes at ophøre 1. november 2013.

Oplysningerne vil blive behandlet på følgende adresse:
Universitetsvej 1, Postboks 260, 4000 Roskilde og Ringstedvej 5a st. tv., 4000 Roskilde.

Roskilde U

TILLADELSE

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

Generelle vilkår

delsens udløb skal De særligt være opmærksom på følgende:

Tilladelsen gælder i

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

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

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

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

11. Identifikationsoplysninger skal krypteres eller erstattes af et kode-nummer el. lign. Alternativt kan alle oplysninger lagres krypteret. Krypteringsnøgle, kodenøgle m.v. skal opbevares forsvarligt og adskilt fra personoplysningerne.
12. Adgangen til projektdata må kun finde sted ved benyttelse af et fortroligt password. Password skal udskiftes mindst én gang om året, og når forholdene tilsiger det.
13. Ved overførsel af personhenførbare oplysninger via Internet eller andet eksternt netværk skal der træffes de fornødne sikkerhedsforanstaltninger mod, at oplysningerne kommer til uvedkommendes kendskab. Oplysningerne skal som minimum være forsvarligt krypteret under hele transmissionen. Ved anvendelse af interne net skal det sikres, at uvedkommende ikke kan få adgang til oplysningerne.
14. Udtagelige lagringsmedier, sikkerhedskopier af data m.v. skal opbevares forsvarligt aflåst og således, at uvedkommende ikke kan få adgang til oplysningerne. **Manuelle oplysninger**
15. Manuelt projektmateriale, udskrifter, fejl- og kontrollister, m.v., der direkte eller indirekte kan henføres til bestemte personer, skal opbevares forsvarligt aflåst og på en sådan måde, at uvedkommende ikke kan gøre sig bekendt med indholdet. **Oplysningspligt over for den registrerede**
16. Hvis der skal indsamles oplysninger hos den registrerede (ved interview, spørgeskema, klinisk eller paraklinisk undersøgelse, behandling, observation m.v.) skal der uddeles/fremsendes nærmere information om projektet. Den registrerede skal heri oplyses om den dataansvarliges navn, formålet med projektet, at det er frivilligt at deltage, og at et samtykke til deltagelse til enhver tid kan trækkes tilbage. Hvis oplysningerne skal videregives til brug i anden videnskabelig eller statistisk sammenhæng, skal der også oplyses om formålet med videregivelsen samt modtagerens identitet.
17. Den registrerede skal endvidere oplyses om, at projektet er anmeldt til Datatilsynet efter persondataloven, samt at Datatilsynet har fastsat nærmere vilkår for projektet til beskyttelse af den registreredes privatliv. **Indsigtsret**

18. Den registrerede har ikke krav på indsigt i de oplysninger, der behandles om den pågældende. **Videregivelse**
19. Videregivelse af personhenførbare oplysninger til tredjepart må kun ske til brug i andet statistisk eller videnskabeligt øjemed.
20. Videregivelse må kun ske efter forudgående tilladelse fra Datatilsynet. Datatilsynet kan stille nærmere vilkår for videregivelsen samt for modtagerens behandling af oplysningerne. **Ændringer i projektet**
21. Væsentlige ændringer i projektet skal anmeldes til Datatilsynet (som ændring af eksisterende anmeldelse). Ændringer af mindre væsentlig betydning kan meddeles Datatilsynet.
22. *Ændring af tidspunktet for projektets afslutning skal altid anmeldes.*

Ved projektets afslutning

23. *Senest ved projektets afslutning skal oplysningerne slettes, anonymiseres eller tilintetgøres, således at det efterfølgende ikke er muligt at identificere enkeltpersoner, der indgår i undersøgelsen.*
24. Alternativt kan oplysningerne overføres til videre opbevaring i Statens Arkiver (herunder Dansk Dataarkiv) efter arkivlovens regler.
25. Sletning af oplysninger fra elektroniske medier skal ske på en sådan måde, at oplysningerne ikke kan genetableres.

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

Opmærksomheden henledes specielt på, at Datatilsynets vilkår også skal iagttages ved behandling af oplysninger på de deltagende centre mv., jf. de generelle vilkår nr. 4.

Datatilsynet gør opmærksom på, at denne tilladelse alene er en tilladelse til at behandle personoplysninger i forbindelse med projektets gennemførelse. Til-

ladelsen indebærer således ikke en forpligtelse for myndigheder, virksomheder m.v. til at udlevere eventuelle oplysninger til Dem til brug for projektet.

Datatilsynet skal for god ordens skyld også gøre opmærksom på, at der i sundhedslovens § 46 findes særlige regler om videregivelse fra patientjournaler til forskning, herunder regler om Sundhedsstyrelsens godkendelse.

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

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

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

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

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

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

Med venlig hilsen

Robert Padilla Bang Jensen