

Dag Øystein Nome

Mobbing – et forsøk på nye teoretiske perspektiv

Abstract

This article discusses the understanding of bullying and how it first appears as a phenomenon in early childhood. Empirical research on the social life of young children indicates a capacity for empathy that is independent of social learning. Based upon Merleau-Ponty's philosophy of the body and Levinas's existentialist notion of the origin of morality, the article emphasizes empathy and the sense of responsibility as a fundamental event in our initial encounter with one another – not learned competence based on cognitive reflections. Anti-social behavior like bullying is therefore considered to be a narrowing of the initial openness for others entering our life-world, not a result of a natural urge to power and dominance.

Nøkkelord:

Mobbing, barnehage, aggresjon, toddler-kultur, nærhets-etikk, kroppslighet, fenomenologi.

It is extremely important to know if society in the current sense of the term is the result of a limitation of the principle that men are predators of one another, or if to the contrary it results from the limitation of the principle that men are for one another.¹

Innledning

Gjennom flere tiår har mobbing i skolen vært gjenstand for stor oppmerksomhet både fra forskere og praksisutøvere. Ulike psykologiske og sosiologiske forklaringsmodeller har vært presentert og drøftet for å forstå ofrene, overgriperne og tilskuerne. Psykiske konsekvenser for offeret på kort og lang sikt har vært kartlagt og ulike program for forebygging har vært utviklet og tatt i bruk i stort omfang. I Norge har flere kommuner etterhvert begynt å merke presset fra tidligere mobbeoffer som saksøker skolene for manglende evne til å gripe inn med følelsespregede rettsaker og massiv moralsk fordømming fra offentligheten i kjølvannet. Dette ser ut til å intensivere jakten på årsaker og effektive tiltak ytterligere. Nå rettes fokus etterhvert også mot mobbing i barnehagen.

Forskning på mobbing så langt har gitt resultater. Man vet nå at mobbing ikke bare er en reaksjon på egne krenkelser – såkalt *reaktiv aggresjon*. Det er like gjerne tilsynelatende kalkulerede og strategiske valg fra mobbernes side – såkalt *proaktiv aggresjon*. Teoretisk forklares dette forsøksvis med at vi alle har en grunnleggende aggresjonsdrift eller et behov for

1 Emmanuel Lévinas, *Ethics and Infinity* (Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press, 1985), 80.

Dag Øystein Nome, *Universitetet i Agder, Norge.*

Mail: Dag.nome@uia.no

makt som får et uhemmet utløp i forbindelse med mobbing. Mottiltakene har derfor vært preget av bestrebelser på å oppdra til empati og moralsk ansvarlighet gjennom å øke den sosiale og emosjonelle kompetansen for å kunne kontrollere og styre slike naturgitte drifter.

Forskning på mobbing både i skolen og i barnehagen fremhever mobbing som sosialpsykologiske fenomen og diskursive praksiser hvor kampen for sosial posisjonering og stabile vennsksrelasjoner er brukt som årsaksforklaringer. Dagens nye barndomsparadigme, det kompetente barnet som aktiv samfunnsdeltager og sosial aktør, åpner opp for å identifisere slike mekanismer blant barn tidligere enn det tradisjonelle utviklingspsykologiske paradigmet tillot. Men det er fortsatt lite forskning på mobbing i barnehagen – spesielt omkring kontekstens, eller læringsmiljøets, betydning for omfanget av adferd som skaper mobbepregede relasjoner i en barnegruppe.

Den senere tids småbarnsforskning legger i stor grad en annen ontologisk forestilling til grunn enn en naturgitt aggresjonsdrift eller maktbehov som drivkraft bak barns handlinger. Gjennom blant annet Emmanuel Levinas' nærhetsetikk og Maurice Merleau-Pontys kroppsfilosofi har en forestilling om små barns kroppslige prerefleksive sosiale orientering åpnet opp for en mye mer positiv betoning av små barns kapasitet for etiske valg og empati. Det er også gjort mer eksperimentelle empiriske studier som demonstrerer små barns tilsynelatende umiddelbare sosiale kapasitet.

Denne artikkelen drøfter utfra disse to ontologiske utgangspunkt, hvorvidt aggresjon ikke bare kan forstås som en destruktiv grunnkraft som oppdragelse til empati og medfølelse skal demme opp for eller kultivere, men også som et brudd med den grunnleggende åpenheten og innlevelsesevnen små barn opplever overfor hverandre i det som blir beskrevet som en felles åpen kroppslig livsverden. Selv om de to perspektivene er ulike på vesentlige punkter og til dels er krevende å operasjonalisere inn i en pedagogisk kontekst, konkluderes det med at de bidrar med viktig ny innsikt – ikke minst for å forstå at sosial læring ikke alltid innebærer å åpne dører mellom barna, men i vel så stor grad bidrar til å lukke dører. Artikkelen avsluttes med en kort drøfting av hvilke implikasjoner dette vil gi for praksisene i møtet mellom voksne og barn i skole og barnehage.

State of the art – dagens mobbe-diskurs

Forskningen på mobbing har siden begynnelsen på 1970 tallet vært dominert av empiriske data omkring mobbingens art og omfang samt utvikling av ulike program for forebygging og håndtering av mobbing i skolen.² Utviklingen av en teoretisk forståelsesramme omkring årsaker og psykososiale prosesser som ligger til grunn for mobbing som fenomen har ikke vært gjenstand for like mye oppmerksomhet. Det som har vært gjort av teoretisk belysning, har utviklet seg fra refleksjoner omkring mobberen og offerets psykologi som mer

² Dan Olweus, *Hakkekyllinger Og Skolebøller: Forskning Om Skolemobbing* ([Oslo]: Cappelen, 1974); *Mobbing I Skolen: Hva Vi Vet Og Hva Vi Kan Gjøre* (Oslo: Universitetsforlaget, 1992).

eller mindre statiske personlighetstrekk representert ved Peter-Paul Heinemann og Dan Olweus, til sosiologiske systemteorier hvor konteksten som familie og skole har en sentral rolle.³

Dan Olweus som siden tidlig på 70-tallet kartla mobbing i svenske skolegårder, betonte mobbing som *reaktiv aggresjon* hvor følelseskalde eller aggressive hjemmemiljø og det å selv ha bakgrunn som offer, ble ansett som årsak til utvikling av mobber-adferd. Bak aggresjonen ligger det Olweus kaller «...en vag hevnfølelse overfor tilværelsen».⁴ Det har siden vært utviklet en mer åpen system-forståelse av mobbing, hvor skolen og dens aktører blir ansett som sentrale faktorer i mobberelasjonen. Medelever som passive tilskuere og forsterkende bekreftelser i gruppen av mobbere, er opprettholdende faktorer. Det samme gjelder mangel på klasseleder og lite systematisk arbeid med læringsmiljø. En slik systemtenkning omkring mobbing er et viktig motiv for dagens sterke fokus på læringsmiljø og klasseledelse innen skoleforskning. *Autoritativ klasseledelse*,⁵ høyt læringstrykk, god og variert undervisning og tydelig skoleledelse er ansett som sentrale elementer i forebygging av mobbing i skolen.⁶

I tillegg til en åpen sosiologibasert systemtenkning omkring mobbingens årsaker har forskning på mobber-adferd også i stigende grad tolket mobbing som *proaktiv aggressivitet*. Mobbing forstås da som et uttrykk for et *strategisk ønske om å utøve makt* gjennom å påføre andre isolasjon eller fysiske og psykiske krenkelser uten at det har rot i egne krenkelser, frustrasjon eller sinne, slik reaktiv aggressivitet vil ha.⁷

Teoretiske drøftelser omkring mobbingens natur og årsak er derfor, i tillegg til fokus på systemnivå, i stigende grad opptatt av teorier om *behov for makt* som en grunnleggende menneskelig drivkraft. Eivind Roland knytter seg eksempelvis til behovs-teoretikeren David McClelland som hevder at ønske om å dominere eller ha innflytelse på andre, er en av de viktigste drivkreftene for menneskets motivasjon.⁸ Dette kan virke konstruktivt og skapende, som når enkelte av oss motiveres til å bli lærere, ledere eller politikere. McClelland kaller dette konstruktive uttrykket for maktbehov for *socialized power*. Når maktbehovet vendes mot personlig tilfredsstillelse gjennom utøvelse av makt for maktens egen skyld, slik mobbing er et pervertert eksempel på, kalles det *pesonalized power*.⁹ Denne formen for makt bekreftes av offerets tegn på ubehag og avmakt, noe som ifølge Roland kan forklare hvorfor mobberen eller mobberne ikke trekker seg når de ser offerets sterke reaksjon av frykt og avmakt, men når det tvert imot ser ut til å fremkalle og enda forsterke aggresjonen i neste runde. Dette representerer en adferdspsykologisk forestilling hvor det å se offerets

3 Erling Roland, *Mobbingens Psykologi* (Oslo: Universitetsforl., 2007).

4 Olweus, *Hakkekjyllinger Og Skolebøller: Forskning Om Skolemobbing*, 179.

5 Autoritativ klasseledelse kalles også *warm demanders* – en ledelse som kombinerer tydelighet med varme. Thomas Nordahl, Ole Hansen, and Kirsten Jannike Hemmer, *Klasseledelse* (Oslo: Gyldendal akademisk, 2012).

6 Ibid.

7 Roland, *Mobbingens Psykologi*.

8 Ibid.

9 David C. McClelland and Robert S. Steele, *Human Motivation: A Book of Readings* (Morristown, N.J.: General Learning Press, 1973).

opplevelse av krenkelse og frykt er belønningen som forsterker adferden til aggressoren. Slik kan mobbing som proaktiv aggresjon forstås.

I de senere år har kvalitativ forskning på mobbing fått frem ytterligere nyanseringer av disse årsaksforholdene.¹⁰ Mobbing blir her forklart som komplekse sosiale mekanismer blant annet som en konsekvens av kampen om posisjonering i gruppen av barn, eller som den danske forskeren Dorte Marie Søndergaard uttrykker det – som *sosial eksklusjonsangst*.¹¹ Mobbing blir derfor knyttet til barns normalitetsdiskurser og vennskapsdiskurser, hvor å definere, identifisere og sanksjonere annerledeshet bli en viktig del i arbeidet med å skape samhold i vennegrupper.¹² Å etablere tette vennskap forutsetter til en viss grad ekskluderingsmekanismer hvor noen defineres som *ikke-venner*.¹³ Det innebærer også at lek blir en arena for maktutøvelse og dominans.

I tillegg viser forskning på skolemobbing en sammenheng mellom graden av konkurranse- og sammenligningskultur i skolemiljøet og mobbingens omfang.¹⁴ Dessuten vil det være av betydning hvilke relasjon læreren har til den enkelte elev. Elever som får lite anerkjennelse fra lærere synes å ha dårligere beskyttelse for krenkelser og utestenging fra sine medelever enn andre.¹⁵

Det er for øvrig en stigende interesse for å forske på holdning til, omfang, art og årsak til mobbing i barnehagen, og en del forskning har blitt gjort.¹⁶ Det har tradisjonelt vært en markant motstand mot å bruke mobbing som begrep på uønsket sosial adferd i barnehagealder. Mobbing forutsetter en planmessig og beregnende sosial adferd som mange har ment ikke var mulig å forvente av barn i førskolealder.

Men dagens toneangivende barndomsparadigme hvor barn anses som kompetente sosiale aktører på godt og ondt, åpner opp for ny forståelse av tidlig sosialt samspill som har betydning også for forskningen på mobbing i barnehagen.¹⁷ Selv ganske små barn kan

10 Robin May Schott and Dorte Marie Søndergaard, *School Bullying: New Theories in Context* (Cambridge University Press, 2014).

11 Jette Kofoed and Dorte Marie Søndergaard, *Mobning* (Hans Reitzels Forlag, 2009).

12 Marie Bliding, *Inneslutandets Och Uteslutandets Praktik: En Studie Av Barns Relationsarbete I Skolan*, vol. 214 (Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2004).

13 Turid Skarre Aasebø and Else Cathrine Melhuus, *Rom for Barn - Rom for Kunnskap : Kropp, Kjønn, Vennskap Og Medier Som Pedagogiske Utfordringer* (Bergen: Fagbokforl., 2005).

14 Robert Thornberg et al., "Victimising of School Bullying: A Grounded Theory," *Research Papers in Education* 28, no. 3 (2013).

15 J.N. Hughes, "Teachers as Managers of Students'peer Context," in *Peer Relationships and Adjustment at School*, ed. Allison M. Ryan and Gary W. Ladd (Charlotte, NC: Information Age Pub., 2012).

16 Reidar J. Pettersen, *Mobbing I Barnehagen* (Oslo: SEBU forl., 1997); Laura Kirves and Nina Sajaniemi, "Bullying in Early Educational Settings," *Early Child Development & Care* 182, no. 3/4 (2012); Maria Vlachou et al., "Bully/Victim Problems among Preschool Children: A Review of Current Research Evidence," *Educational Psychology Review* 23, no. 3 (2011); Hanne Hauge, *Hva Er Mobbing I Barnehagen? : En Studie Av Pedagogers Beskrivelser Av Mobbing I Barnehagen* (Stavanger: H. Hauge, 2012); Mai Brit Helgesen, *Mobbing I Barnehagen - Et Sosialt Fenomen* (Oslo: Universitetsforlaget, 2014); Kaja Bille Johnsrud and Christine Solberg, *Mobbing Blant Jenter I Barnehagen : En Empirisk Studie Av Åtte Jenter I En Barnehage På Østlandet* (Oslo: K.B. Johnsrud, 2009); Sonja Perren and Françoise D. Alsaker, "Social Behavior and Peer Relationships of Victims, Bully-Victims, and Bullies in Kindergarten," *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47, no. 1 (2006).

17 Helgesen, *Mobbing I Barnehagen - Et Sosialt Fenomen*.

posisjonere seg gjennom diskurser i lek på en slik måte at enkelte sårbare barn ekskluderes systematisk, og vi vet en del om omfanget av problemet. I en finsk studie fra 2012 konkluderes det med at 12 % av barnehagebarn mellom 3 og 6 jevnlig er involvert i mobberelasjoner på en eller annen måte.¹⁸ Men det er mange huller i vår kunnskap om mobbing i barnehagen.

En forskergruppe ved universitetet i Tessaloniki gjorde i 2011 en metaanalyse av den tilgjengelige forskningen og konkluderte med at det er stort behov for å undersøke sammenhengen mellom barnehagens læringsmiljø sosialt og fysisk, og mobbing. Det er med andre ord manglende kunnskap om i hvilke kontekst mobbingen oppstår i barnehagen.¹⁹ Metaanalysen viser også til at en ikke godt nok har redegjort for sammenhengen mellom sosial kompetanse og mobbing. Mange tiltak nærmer seg problemet med metoder som skal styrke den sosiale kompetansen samtidig som initiativtagere til mobbing i mange tilfeller er sosiale vinnere og på mange måter har høy grad av sosial kompetanse.

Små barns sosiale liv

Det kan hende dette lar seg belyse ved å nærme oss fenomenet fra et noe annet teoretisk ståsted. Småbarnsforskning har de siste årene, i en fenomenologisk metodologi- og teoriforståelse, gitt oss ny innsikt i de minste barnas dype sosiale interaksjon.²⁰ Ikke minst har forskning på toddler-kultur vist at sosiale kjernefunksjoner som å vente på tur, dele og inkludere i lek, ser ut til å være adferd som er naturlig tilstede fra spedbarnsalderen uavhengig av sosial læring.²¹ Dette kan en også finne i Michael Tomasellos mer eksperimentelle forskning. Tomasello demonstrerer hvordan toddlere som observerer andre som ikke får åpnet en dør fordi de har hendene fulle, umiddelbart vil trå hjelpende til. De er til og med villige til å avbryte lystbetone aktiviteter for å trå hjelpende til ved behov.²² Annen småbarnsforskning har, for å forstå små barns sosiale liv rettet oppmerksomheten mot eksistensialistiske moral-filosofier som Knud Løgstrup og Emmanuel Levinas, samt Maurice Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi.²³

Kjennetegnet ved en slik tilnærming er at den første og mest grunnleggende hendelse i møte mellom mennesker blir forstått som umiddelbar gjensidig ansvarlighet og samholdighet. Dette gir et grunnlag for å forstå evne til empati blant små barn som en *disposisjon*

18 Kirves and Sajaniemi, "Bullying in Early Educational Settings."

19 Vlachou et al., "Bully/Victim Problems among Preschool Children: A Review of Current Research Evidence."

20 Daniel N. Stern, *The First Relationship: Infant and Mother* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002); Gunvor Løkken, *Toddlerkultur: Om Ett- Og Toåringers Sosiale Omgang I Barnehagen* ([Oslo]: Cappelen akademisk forl., 2004); Eva Johansson, *Små Barns Etikk* (Oslo: Pedagogisk forum, 2002); Anne Greve, *Vennskap Mellom Små Barn I Barnehagen* (Oslo: Pedagogisk forum, 2009).

21 Sosial læring skjer hele tiden fra fødselen av. Så å hevde at en kan empirisk dokumentere adferd uavhengig av sosial læring, krever en grundig validitetsavklaring for forskere som Michael Tomasello.

22 Michael Tomasello, *Why We Cooperate*, A Boston Review Book (Cambridge, Mass: The MIT Press, 2009).

23 Greve, *Vennskap Mellom Små Barn I Barnehagen*; Løkken, *Toddlerkultur: Om Ett- Og Toåringers Sosiale Omgang I Barnehagen*; Johansson, *Små Barns Etikk*.

nedlagt i deres umiddelbare kroppslige tilstedeværelse i verden – ikke som tillærte måter å forstå sin plass i et sosialt samspill eller et resultat av språklige eller intellektuelle prosesser.²⁴ Tillærte måter å forstå sin plass i et sosialt samspill kan i denne sammenhengen kalles *sosial læring*, og det innebærer ifølge Tamasello paradoksalt nok en avgrensning av en det han kaller en naturlig *altruisme*. Han konkluderer med at barna fra de er spebarn til de er 2 til 3 år utvikler seg fra en tilstand hvor man naturlig deler med alle til å ville dele med noen utvalgte – fra å inkludere alle i lek, til å velge ut noen eksklusive lekevenner.²⁵ Denne innsikten vil derfor kunne få betydning for vår oppmerksomhet omkring mobbing i barnehagen. Dersom eksistensialistisk nærhets-etikk og kroppslighetsfilosofi kan forklare små barns umiddelbare kapasitet for empati, vil det være interessant å drøfte hvorvidt disse perspektivene også kan belyse bruddet med det empatiske, som mobbingen forutsetter.

Nærhets-etikk

Som nevnt er forskning på små barn og etikk ofte knyttet til *Emmanuel Levinas`* moral-filosofi. Levinas er en kompleks og krevende moralfilosof, som ikke er enkel å overføre til pedagogiske kontekster. Det grunnleggende fenomenet i bunn for hans refleksjoner er hvordan etisk ansvarlighet oppstår i vårt umiddelbare møte med det Levinas kaller *den Andres ansikt*. Dette møte som krever alt av meg og gjør meg uforbeholdent ansvarlig for *den Andre* er uavhengig av hvordan vi snakker om og reflekterer over etiske valg eller former kulturelle normsystemer.²⁶ I lys av postmodernismen hvor historisk, religiøs og kulturell mening og språklig betydning relativiseres og før eller siden faller fra hverandre, vil etikken også kunne forvitre og dø dersom *mening og betydning* oppstår med kulturen og går til grunne med den. Dersom *mening og betydning* oppstår forut for kulturen, vil den også eksistere videre når kulturene forvitrer og dør.²⁷

Etikken har dermed et grunnlag i vårt umiddelbare nærvær i verden, en tilstand som deles av alle uansett kulturell eller sosial bakgrunn. Det oppleves som om *det gode* velger meg før jeg velger *det gode*.²⁸ *Det gode* er altså hverken en sosial konstruksjon som postmodernismen vil uttrykke det, eller en absolutt størrelse i vår menneskelige natur, nedlagt i oss som et guddommelig prinsipp av evige moralske lover. På den måten plasseres etikken hverken i naturalismens eller rasjonalismens forståelsesramme, men i en mellomposisjon som en uunngåelig hendelse i møtet mellom oss.²⁹ Dette gjelder også menneskets subjektivitet som oppstår eller *kommer til seg selv* i møtet med *den Andre*, som Levinas selv sier: «Å

24 Dag Nome, *Fra Medbevegelse Til Medfølelse* (Kristiansand: D.Ø. Nome, 2011).

25 Tomasello, *Why We Cooperate*.

26 Emmanuel Lévinas and Asbjørn Aarnes, *Den Annens Humanisme* (Oslo: Aschehoug 2004).

27 Ibid.

28 David Michael Levin, *The Embodiment of the Categorical Imperative: Kafka, Foucault, Benjamin, Adorno and Levinas*, vol. 27 (Sage Publications, Ltd., 1985), Article, 17.

29 Ibid.

være seg for jeget, er å være for den *Annen*». ³⁰At *den Andre* på denne måten oppstår forut for meg gjelder for Levinas også med hensyn til det gudommelige, på den måten at: «*Både "Gud" og "Meg" kommer etter den Annen*». ³¹ Etisk ansvarlighet er derfor ifølge Levinas ikke opprinnelig en egenskap ved selvet, men selvet er snarere en konsekvens av ansvarligheten for *den Andre*.

Hva så med opphavet til negative sosiale mekanismer som mobbing? Hvis det gode velger meg, før jeg velger det gode, hvorfor velger jeg da *det onde*? Levinas beskriver i den forbindelse at ansvarligheten beror på opplevelsen av den andre som *fremmed*. Det fremmede som jeg møter i den andre vil jeg derimot uvilkårlig gjøre til noe kjent, noe som innebærer at *den Andre* blir endel av min forestillingsverden. Det er derimot bare som *det fremmede* at den andre påkaller min ufravikelige ansvarlighet. Å gjøre *det fremmede* til noe kjent kan forstås som en tilbaketrekning fra det etiske møtet slik at tingliggjøring eller objektivisering av *den Andre* kan oppstå. «*One can go so far in this that the otherness of the other is no longer respected but [...] reduced to a mere means*». ³² Når *den Andre* blir en gjenstand som fyller en eller annen funksjon for meg eller dekker noen av mine behov, overskygges opplevelsen av ansvarlighet som *den Andre* vekker i meg, og relasjonen blir det Roger Burggræve kaller en *økonomisk relasjon*. ³³ Overfor den Andres sårbare ubeskyttede ansikt oppleves med andre ord en ambivalens. På den ene siden er ansiktets nakne sårbarhet en invitasjon til å øve vold «...there is, consequently, in the Face of the Other always the death of the Other». ³⁴ På den andre siden er det ansiktet selv som påbyr oss ikke å drepe. ³⁵ Denne ambivalensen kan kalles en samtidig opplevelse av to ulke relasjoner, en etisk- og en økonomisk.

Et kritisk blikk på Levinas i en pedagogisk kontekst

Det er ikke enkelt å oversette Levinas' abstrakte begrepsverden til en pedagogisk kontekst, noe som vil være nødvendige for å kunne si noe om hva det er i barnets omgivelser som lar den ene eller andre relasjons-muligheten tre frem. Hvorfor erstattes den etiske relasjonen av en økonomisk relasjon? Forskning på samspill blant barn kan gi antydning til svar. Tomasello drøfter eksempelvis hvorvidt sosial læring som innebærer å innsnevre den opprinnelige altruistiske innstillingen til verden, kan ses på som en måte å beskytte seg mot utnyttelse på, ³⁶ og det kan også knyttes til mekanismene mellom barn som fremkaller

30 Emmanuel Lévinas, Asbjørn Aarnes, and Hans Kolstad, "Den Annens Humanisme," 2. utvidede utg. ed. (Oslo: Aschehoug 1996). 204.

31 Ibid., 205.

32 Roger Burggræve, "Violence and the Vulnerable Face of the Other: The Vision of Emmanuel Levinas on Moral Evil and Our Responsibility," *Journal of Social Philosophy* 30, no. 1 (1999): 36.

33 Ibid.

34 Emmanuel Lévinas, *Entre Nous: On Thinking-of-the-Other*, *Entre Nous Essais Sur Le Penser-a-L'autre* (New York: Columbia University Press, 1998), 104.

35 Emmanuel Lévinas, *Ethics and infinity*.

36 Tomasello, *Why We Cooperate*.

det Søndergård kaller *eksklusjonangst*.³⁷ Det er nemlig ifølge Levinas ingen symmetri i vår relasjon med den Andre. Den Andre innehar betydelig makt i situasjonen, slik Levinas-forskeren Asbjørn Årnes ordlegger seg: « *Du er ansvarlig for meg, uten at jeg er ansvarlig for deg* ». ³⁸ Det er ved å gjøre det fremmede til det kjente at denne asymmetrien kan utlignes.

Tomasellos forskning kan også kaste lys over et annet aspekt ved en økonomisk relasjon – opplevelsen av at den Andre er til for meg i en eller annen form. Et av hans mest interessante funn er hva som skjedde når noen av barna i hans eksperimenter mottok belønning for sin altruistiske adferd, som å åpne døren for en voksen som hadde hendene fulle. Barna som mottok belønning viste en tendens til å bli mer tilbakeholdne med å gjenta adferden, mens barna som ikke mottok belønning oftere gjentok den sosiale adferden.³⁹ Dette kan forstås slik at refleksjonen som oppstår i en relasjon hvor et barn blir belønnet for en sosial handling, fremmer en mer beregnende og kalkulert adferd hvor tap og vinning ved ulike handlingsvalg gjennomtenkes i større grad enn uten at belønningen var gitt.

En økonomisk relasjon er forbundet med ønske om hva den andre kan gjøre for meg, og i sin mest grunnleggende form handler det om hvordan den andre kan skape *meg* slik jeg ønsker å fremstå. I dette eksemplet; hvor viktig er det å fremstå som et hjelpsomt barn som blir belønnet for sin hjelpsomhet? Burggaeve kaller dette med en betydelig dramatik for «A first form of evil».⁴⁰

La oss ta følge denne tankerekken et stykke videre. En viktig forestilling hos Levinas er altså hvordan opplevelsen av selvet er knyttet til møte med *den Andres ansikt*. Ett hvert menneske vi møter viser oss hvem vi er. Konsekvensen blir at det vekselvis oppleves både pinefullt og frydefullt å stå overfor mennesker som på den ene siden insisterer på å være *den Andre* som krever betingelsesløs ansvarlighet, på den andre siden viser oss hvem vi er, som Aarnes sier:

Den annen står over meg, han bærer på hemmeligheten om meg: hvorfor jeg er i verden, hva meningen er med mitt liv: å være for min neste, med et ansvar som ingen kan overta eller fri meg fra.⁴¹

Resultatet blir at det å møte *den Andres ansikt* alltid vil oppleves smertefullt og forbundet med en viss risiko. Ett hvert menneske står derfor overfor et annet menneske med en ambivalens mellom å ville omfavne det eller å ville skyve det fra seg.

I det øyeblikket jeg ikke våger å se i speilet som *den Andre* stiller opp for meg når det betingelsesløst krever ansvarlighet, er alternativet uunngåelig, ifølge Levinas. Da inntrer ønske om å ødelegge den andre. La oss forsøksvis se for oss dette skifte i stemning som star-

37 Kofoed and Søndergaard, *Mobning*.

38 Arbjørn Aarnes, "Emanuel Levinas - Liv Og Verk," in *Den Annens Humanisme* (Oslo: Bokklubben, 2008), 42.

39 Tomasello, *Why We Cooperate*, 9.

40 Burggaeve, "Violence and the Vulnerable Face of the Other: The Vision of Emmanuel Levinas on Moral Evil and Our Responsibility," 35.

41 Aarnes, "Emanuel Levinas - Liv Og Verk," 42.

ten på en mobberelasjon som utvikler seg fra det første forsøket på usynliggjøring, via diskurser som ekskluderer og tinglig-gjør til trusler, fysiske angrep og andre krenkelser. Dette kan også kaste lys over det paradokset at mobberen ifølge utallige observasjoner stadig vender tilbake for å forsterke sine krenkelser. Det har som vi har sett vært tolket som et utslag av betinget læring hvor opplevelsen av å se offerets krenkethet er belønningen som forsterker adferden.⁴² I lys av Levinas kan det også forstås som et utslag av den eksistensielle motstanden mot å ta inn over seg den insisterende sårbare *Andre* som krever ansvarlighet. Metaforisk kan det beskrives som å ville knuse speilet for ikke å få øye på seg selv.

Empiri fra sosial-psykologisk og sosiologisk forskning kan altså gjøre Levinas sin nærhetsetikk anvendbar i en pedagogisk kontekst, ved at den kan brukes som et teoretisk bakteppe som lar oss forstå handlingsmønstre på nye måter. Det er riktignok ikke uproblematisk å legge en slik fremstilling til grunn for å forstå mobbing og ekskludering blant barn. På den ene siden er kompleksiteten, abstraksjonsnivået og mangetydigheten hos Levinas av en slik art at operasjonalisering til en pedagogisk kontekst fort kan fremstå som en forenkling.

Dessuten kan det virke som om det gjør mobbing til et uunngåelig fenomen som alltid vil oppstå i en gruppe mennesker, underforstått at *det onde* er like umiddelbart tilstede i menneskelige relasjoner som *det gode*. Slik Levinas tolkes her, eksisterer det en hierarkisk ordning mellom *det gode* og *det onde*, hvor *det gode* må forstås som en forutsetning for *det onde*, på samme måte som solen er en forutsetning for opplevelse av skygge.⁴³ Men på tross av at *det onde* eller den økonomiske relasjonen er en sekundær tilstand, er det allikevel i en viss forstand å regne som uunngåelig. Levinas som forståelsesbakgrunn vil derimot kunne innebære at man alltid vil være på leting etter metoder å arbeide etter i skole og barnehage, som kan redusere sjansene for at en slik økonomisk relasjon mellom barna får dominere.

Dett handler om å forstå kontekstens betydning for relasjoner mellom små barn, og som nevnt, har et annet eksistensial-filosofisk utgangspunkt også hatt betydning blant forskere på små barns sosiale liv – Maurice Merleau-Pontys kroppsfilosofi. Hva kan kroppslighet bety for barns sosiale liv og eventuelt bruddet med dette?

Den etiske kroppen

Kroppen vår er ifølge *Maurice Merleau-Ponty*, ikke som andre gjenstander i verden. Den kan ikke fullt ut iakttas som et objekt for oss, fordi den *er oss* og vårt orienteringspunkt i verden som vi relaterer andre gjenstander i forhold til. Kropp er dermed noe vi *er* og ikke bare noe vi *har*. Det innebærer også at det er som kropp at vi opplever verden som meningsfull.⁴⁴

42 Pettersen, *Mobbing I Barnehagen*.

43 Mer om dette i Knud Løgstrups tenkning K. E. Løgstrup, *Den Etiske Fordring* (København: Gyldendal, 2008).

44 Maurice Merleau-Ponty, *The World of Perception* (London: Routledge, 2004); Dan Zahavi, *Fænomenologi* (Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2003).

Å oppleve verden og min tilstedeværelse i den som meningsfull er med andre ord forutgående for og uavhengig av min refleksive opplevelse av meg selv som subjekt. Kroppens deltagelse i verden må derfor forstås som årsaker til språklige og kognitive funksjoner, ikke konsekvenser av dem. Den er basert på en *operativ kroppslig intensjonalitet* – en gjenstandsrettethet i vår kroppslige tilstedeværelse i verden. Vi er kroppslig henvendt mot verden.⁴⁵

Med min krop engasjerer jeg mig i tingene, de sameksisterer med mig som legemliggjort subjekt, og dette liv i tingene har intet til fælles med konstruksjoner af videnskabelige genstande. På samme måde forstår jeg ikke andres gestus gennem en intellektuell fortolkningsakt.⁴⁶

Dette medfører en subjektivitetsforståelse som gjør barnets første opplevelse av seg selv som et avgrenset ego til en helt og holdent kroppslig opplevelse – *den levde kroppen* eller *det aktive kroppssubjektet*.⁴⁷ Det er gjennom kroppens involvering i omgivelsene vi får øye på oss selv og vår kroppslige sameksistens med omgivelsene og dermed også får øye på verden. Vi kan ikke betrakte subjektet uten samtidig å betrakte subjektets kroppslige tilstedeværelse i verden – i sin interkroppslig sammenfletting med andre kropper i deres felles livsverden. Den enkeltes opplevelse av seg selv som et avgrenset subjekt oppstår dermed i en gjensidig speilingsprosess hvor: «*Der skjer en bekræftelse af den andre gennem mig, og af mig gennem den andre*».⁴⁸

Betegnelse *opplevelse av seg selv og få øye på oss selv* innebærer naturligvis ifølge Merleau-Ponty også tankemessige erkjennende prosesser. Dette kan virke selvmotsigende når han samtidig hevder at mening oppstår uavhengig av våre kognitivt opparbeidede kategorier. Men det må skilles mellom erkjennelse, ord og tenkning som opptrer i situasjonen som følge av bevegelsens mening og hva det vil lede til av refleksive prosesser i form av etter-tanke. Barnets umiddelbare kroppslige tilpasning til en situasjon og opplevelsen av den som meningsfull er altså ikke avhengig av denne refleksjonen, men derimot en forutsetning for den. Vår væren-i-verden er det han kaller *preobjektiv* og dermed forskjellig fra all erkjennelse i første person i kartesiansk forstand.⁴⁹ Væren-i-verden har riktignok også et bevissthetsinnhold, men: «*Opprinnelig er bevisstheden ikke "jeg tenker at", men "jeg kan"*».⁵⁰ Det går altså an å skille mellom erkjennelse i handling og erkjennelse i refleksjonen.

Et kritisk blikk på Merleau-Ponty i en pedagogisk kontekst

Denne forestillingen vil måtte ha betydning for vårt syn på etikkens opphav. Grunnlaget for den etiske handling er ikke refleksjoner over rett og galt i lys av observerte og kognitivt

45 Douglas Low, "The Foundations of Merleau-Ponty's Ethical Theory," *Human Studies* 17, no. 2 (1994).

46 Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens Fenomenologi* (Oslo: Pax, 1994), 152.

47 Ibid.

48 Ibid., 152.

49 Ibid., 17.

50 Ibid., 91.

tolkede signaler fra andre, men den oppstår idet mennesket kroppslig involverer seg som kropp sammen med andre i en felles åpen livsverden.

Det er i liten grad Merleau-Ponty selv som trekker etiske implikasjoner ut av hans kroppsfenomenologi som primært har som mål å gi innsikt i hvordan all epistemologi er relatert til vår kroppslige eksistens. Det er andre forskere som fenomenologen David Kleinberg Levin, Barndomsforskerne Eva Johansson og Anne Greve samt undertegnede som har pekt på hvordan forestillingen om kroppssubjektets intensjonalitet mot en felles åpen livsverden som deles av alle, er en kilde til å kunne forstå hvordan mennesker kan oppleve andres indre liv som sitt eget – altså forutsetningen for empati.⁵¹

Eva Johansson dokumenterer eksempelvis at flere sider ved denne intersubjektive samværsformen i tidlig barndom er av etisk karakter. Åpenheten overfor andres inntreden i ens livsverden ivaretas takket være den gjensidige tilpasningen til hverandre som umiddelbart oppstår idet et barns kroppslige uttrykk gjenkjennes som meningsfulle for de andre. Kroppslige uttrykk betegnes som *broer mellom barna* som skaper en felles verden for dem.⁵² Johansson viser hvordan etisk ansvarlighet på denne måten kan oppleves mellom små barn før empati som en intellektuell prestasjon overfor den andre kan forventes.

Forklaringen på dette er at vi er kroppslig disponert til å foreta etiske valg, gjennom at vi bak vårt *ego cogito* lever som et *ego corpus*⁵³ hvor felles kroppslige opplevelser og gester deles. Mine personlige opplevelser og uttrykk er differensieringer av dette gruppelevet.⁵⁴ Den amerikanske fenomenologen David Kleinberg Levin beskriver dette fenomenet som *et moralsk kompass* nedlagt i vår kropp – et *kroppsliggjort kategorisk imperativ*.⁵⁵

Dersom vi velger å bruke uttrykket *moralsk kompass* om små barns kroppslig betingede etiske orientering, kan det tilsynelatende virke tilsørende og idylliserende i forhold til det åpenbart konfliktfylte livet små barn ofte preges av og selv bidrar til. Hvordan forklarer man da *det onde* i barns verden – som aggresjon, ekskludering og mobbing?

Når Merleau-Ponty skal forklare antisosial adferd, slik han eksempelvis gjør i sine foredrag om barndomspsykologi og pedagogikk ved Sorbonne-Universitetet, årsaksforklarer han også *det onde* med barnets iboende sosialitet.

Cruelty supposes a sympathy for the other. [...] Cruelty is suffering sympathy. The evil I do to the other, I do to myself at the same time. In all sadism there is always masochism.⁵⁶

51 Nome, *Fra Medbevegelse Til Medfølelse*; Greve, *Vennskap Mellom Små Barn I Barnehagen*; Johansson, *Små Barns Etikk*; David Michael Levin, "Moral Education: The Body's Felt Sense of Value," *Teachers College Record* 84, no. 2 (1982).

52 Johansson, *Små Barns Etikk*.

53 Dag Nome, "Kroppen Som Dannelsesarena," *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 9, no. 2 (2012): 150.

54 Low, "The Foundations of Merleau-Ponty's Ethical Theory."

55 Levin, *The Embodiment of the Categorical Imperative: Kafka, Foucault, Benjamin, Adorno and Levinas*, 27.

56 Maurice Merleau-Ponty, *Child Psychology and Pedagogy: The Sorbonne Lectures 1949-1952* (Evanston: Northwestern University Press, 2010), 256.

Merleau-Ponty forutsetter med andre ord at når medfølelse er en grunnleggende menneskelig egenskap, gjelder det også når målet med ens handlinger er å skade eller påføre smerte. Det som umiddelbart kan betraktes som egosentrisitet i små barns adferd, kan derfor like gjerne ses på som utslag av forvirring med hensyn til hva som er meg og hva som er den andre og hvor grensene mellom oss er.⁵⁷ Å krenke andre kan altså på denne måten forklares som intensjonelle handlinger med rot i intersubjektivitet. Det samme kan sies om små barn som tar hverandres leker, dytter og slår.

Men det er ikke lett å finne et grunnlag i hans tenkning for å forstå overgangen fra konflikter som bunner i uklare grenser mellom meg og den andre til beregnende utøvelse av makt og tingliggjøring av andre. La oss eksempelvis betrakte et fenomen som vi har sett er vanlig blant små barn – ekskludering fra lek. Når barn sier nei til andre som ønsker å komme inn i en lek, innebærer det bevisst å avskjære tilgang til en åpen livsverden som opprinnelig oppleves som tilgjengelig for alle.

Barndomssosiologen William Corsaro peker i den forbindelse på et interessant funn. Han mener å kunne påvise at små barns tendenser til å ekskludere andre fra leken i stor grad er et institusjonsfenomen som henger sammen med barnehagens innretning.⁵⁸ Vi vet takket være ulik barnehageforskning at samspill mellom små barn oppstår gjennom felles aktiviteter med gjenstander.⁵⁹ Store grupper hvor barna skal finne frem til hverandre gjennom å dele på eierløse ting som er like tilgjengelig for alle, gjør at samspillet stadig utsettes for trusler om oppløsning og forstyrres av andre barn. Corsaro påpeker derfor at ekskludering dypest sett er en sosial handling basert på ønske om å beskytte en sårbar relasjon man står i, og at barn som i et vennskap etablerer diskurser om ikke-venner som skal ekskluderes, i følge denne forskningen er et institusjonsfenomen i større grad enn i vennskap som oppstår utenfor institusjonene.⁶⁰

Ekskludering kan også forstås som et resultat av en refleksiv prosess som relaterer seg til det enkelte barns sosial posisjonering og plassering i institusjonenes hierarkiske strukturer. Levin peker i den forbindelse til hva det medfører for et barn å oppleve seg selv objektivisert eller tingliggjort av sine omgivelser med tanke på hvordan barnet selv i neste omgang vil kunne tingliggjøre andre.⁶¹ Det kan også være verd å nevne Charlotte Palludans forskning på betydningen det non-verbale samspillet mellom voksne og barn i barnehager har får barnets sosiale posisjonering i barnegruppen. Hun skiller mellom to ulike relasjons-toner i dette samspillet. Den er enten gjensidig og subjektiverende, noe som styrker barnets posisjoneringsmuligheter, eller så er den enveis objektiviserende, noe som svekker barnets

57 Ibid.; Low, "The Foundations of Merleau-Ponty's Ethical Theory."

58 William A. Corsaro, *The Sociology of Childhood*, 3rd ed. ed., Sociology for a New Century (Los Angeles, Calif: Sage, 2014).

59 Greve, *Vennskap Mellom Små Barn I Barnehagen*.

60 Corsaro, *The Sociology of Childhood*.

61 Levin, *The Embodiment of the Categorical Imperative: Kafka, Foucault, Benjamin, Adorno and Levinas*, 27.

62 Merleau-Ponty gir også støtte til slike refleksjoner, men han viser ikke til institusjonenes betydning, men ser naturlig nok først og fremst til betydningen forholdet til foreldrene har for barns evne til å holde den kroppslig betingede åpenheten vedlike Merleau-Ponty, *Child Psychology and Pedagogy: The Sorbonne Lectures 1949-1952*..

posisjoneringmuligheter.⁶³ Dette innebærer i så fall en appell til pedagoger i skoler og barnehager om å være seg bevisst hvordan det enkelte barn blir møtt på.

Levin peker i tillegg på muligheten for at kroppens iboende evne til å uttrykke seg moralsk kan opprettholdes og styrkes gjennom bevisst pedagogisk arbeid med motoriske øvelser. Her er et eksempel på hvor konkret dette er tenkt:

If an open-armed, hospitable stance is really crucial for the full exercising of our moral nature; if, in fact, it is the very incarnation [...] of our capacity for moral relationship, then the teaching of this stance and its open-armed gesture must surely be essential.⁶⁴

Merleau-Ponty gir støtte til å forstå hvordan vi opplever gester ikke bare som meningsbærende, men også moralske i sin karakter. Men at denne moraliteten kan bevisstgjøres og derigjennom forsterkes gjennom konkrete motoriske øvelser, som Levin her hevder, er krevende både å fastslå kausalt eller påvise empirisk, men også å forstå eksistensielt. Ikke desto mindre er Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi nok en påminnelse om at menneskelivet er en sosial hendelse med en dyp opplevelse av samhörighet i bunn, og at sosial læring ikke nødvendigvis åpner dører til andre mennesker, men også kan forstås som å lukke dører igjen. Det er derimot usikkert om hans tenkning også kan øke innsikten i det eksistensielle spranget fra å inkludere til å ekskludere og gi konkrete anvisninger på forebyggende tiltak. Det vil først og fremst kreve mer empiri om institusjonslivet til små barn.

Levinas og Merleau-Ponty som kilde til ny innsikt

Målet med denne artikkelen er å kartlegge mulighetene for å forstå mobbing og aggressiv adferd blant barn på nye måter. Levinas og Merleau-Ponty er som vi har sett begge hyppig anvendt i pedagogisk forskning som teoretisk grunnlag for å forstå samspillet mellom små barn. I denne avsluttende drøftingen skal vi belyse på hvilke måter de eger seg til sammen også å gi innsikt i årsakene til aggresjon, krenkelser og ekskluderingsmekanismer i en barnegruppe.

La meg først bemerke følgende. Det er flere problematiske sider ved å anvende disse to tenkerne samtidig. Det er for eksempel ikke slik at Levinas i bruken av begrepet *den Andres ansikt*, omtaler et kroppslig møte eksplisitt. Det er nødvendig å anse dette som en metafor på et fenomen som naturligvis oppstår også i et fysisk møte, men *den Andre* som sådan må kalles usynlig.⁶⁵ Det presiseres for eksempel at ansiktet kan høres i større grad enn det kan ses, og at ansiktet kan oppstå som opplevelse på ulike deler av kroppen eller i mer abstrakte forhold i møtet med et annet menneske.⁶⁶ Levinas-forskere har til og med påpekt at faktisk

63 Charlotte Palludan, *Børnehaven Gør En Forskel* (København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005).

64 Levin, "Moral Education: The Body's Felt Sense of Value," 291.

65 Emmanuel Lévinas, *Totalitet Og Uendelighet: Et Essay Om Exterioriteten* (København: Hans Reitzel, 1996), 24.

66 Aarnes, "Emanuel Levinas - Liv Og Verk."

stofflighet, altså persepsjon av den andre som gjenstand, er en del av prosessen mot å gjøre den fremmede til det kjente, som altså er starten på en økonomisk relasjon.⁶⁷ For Merleau-Ponty er derimot den faktiske kroppsligheten av betydning. Det er i kraft av at vi deler stofflighet med andre at vi opplever å eksistere intersubjektivt i en felles åpen livsverden, og at vi har en umiddelbar opplevelse av felles kroppslig intensjonalitet.⁶⁸

Et annet vesentlig forbehold en må ta er ulikhetene omkring hvordan de forestiller seg at relasjonen mellom *et jeg* og *et du* oppstår. Å få øye på seg selv som et subjekt skjer ifølge Merleau-Ponty gjennom en gjensidig speilingsprosess hvor: «*Der skjer en bekræftelse af den andre gennem mig, og af mig gennem den andre*».⁶⁹ Det er en symmetri eller en resiprokitet i hvordan jeg og du oppstår for hverandre. En slik resiprokitet samsvarer ikke med Levinas sin beskrivelse av møte med *den Andres ansikt* som aldri er symmetrisk, men en ensidig ansvarliggjøring overfor *det fremmede* som ikke forutsetter eller kan forvente gjensidighet. Det fremmede tilraner seg makt over oss, som Aarnes skriver: «Den Annen rykker opp på førsteplass, mens jeg henvises til andreplass».⁷⁰

Bildet Levinas og Merleau-Ponty derimot deler er at møte med *den Andre* vekker *selvet* til live. Men for Levinas blir en ambivalens i møtet tydelig på en måte som kan belyse årsakene til mobbing og annen aggressiv adferd på overraskende måter. *Den Andre* er også *den fremmede* eller inntrengeren som vekker en ansvarlighet som også er ubehagelig.⁷¹ I møte ligger det derfor til enhver tid to muligheter, en etisk og en økonomisk relasjon. Dette medfører at Levinas i større grad enn Merleau-Ponty, kan bidra til å øke vår forståelse av hvilke prosesser som er i spill når krenkende relasjoner oppstår.

Det begge derimot bidrar med, som er av stor betydning for vår tilnærming til små barns institusjonaliserte hverdagsliv, er forståelsen av at opphavet til etisk kapasitet og empati hviler på vår umiddelbare tilstedeværelse i verden – ikke som en konsekvens av refleksjon eller språklige prosesser innenfor det vi gjerne regner som sosial læring i en institusjonell ramme.

Oppsummering

Den eksisterende forskningen på mobbing blant små barn har etterlatt oss med noe blanke felt. Ikke minst gjelder det forståelsen av kontekstens betydning for utvikling av mobberelasjoner i barnehagen, hvordan de fysiske og sosiale omgivelser kan hemme eller fremme anti-sosial adferd hos små barn.

Denne artikkelen har forsøkt å vise at en nedadgående spiral av stadig økende krenkelser, slik mobberelasjoner bærer preg av, ikke nødvendigvis må forklare som et utslag av

67 Burggraeve, "Violence and the Vulnerable Face of the Other: The Vision of Emmanuel Levinas on Moral Evil and Our Responsibility".

68 Merleau-Ponty, *Kroppens Fenomenologi*.

69 Ibid., 152.

70 Aarnes, "Emanuel Levinas - Liv Og Verk," 42.

71 Lévinas, *Totalitet Og Uendelighet: Et Essay Om Exterioriteten*.

makt og dominans som et grunnleggende menneskelig behov. Det lar seg også forstå teoretisk i lys av eksistensialistisk moral-filosofi, også kalt nærhets-etikk. Her står tenkningen til Emmanuel Levinas sentralt. Han beskriver ambivalensen som oppstår i møte mellom mennesker – ambivalensen mellom å ville ta ansvaret *den Andre* pålegger meg, eller la være. Når det gjelder å øke vår forståelse for små barns sosiale liv og deres umiddelbare kapasitet for empati, vil i tillegg Merleau-Pontys kroppslighetsfilosofi være anvendbar.

Selv om de to på sentrale områder har ulik tilnærming til det eksistensielle møtet mellom oss, kan de altså begge hver for seg bidra til å gi oss ny forståelse for grunnlaget for opplevelse av humanitet. De kan også sette oss på sporet av nye måter å forstå hva som skjer mellom barn når ekskludering, tingliggjøring og ulike former for ekskludering, utnyttelse og krenkelser først oppstår, men vi har sett at mer empirisk materiale, slik Tomasello, Corsaro eller Palludan har fremskaffet, er avgjørende for virkelig å løse utfordringen vi står overfor. Hvilke betingelse i miljøet omkring små barn kan eventuelt holde den opprinnelige opplevelsen av samhörighet eller ansvarlighet vedlike? En forståelse av dette vil kunne gi oss et nytt landskap å orientere oss i med hensyn til hva forebygging av mobbing vil kunne være. Og det bør ikke være tilfeldig hvilket ontologiske utgangspunkt vi velger å innta.