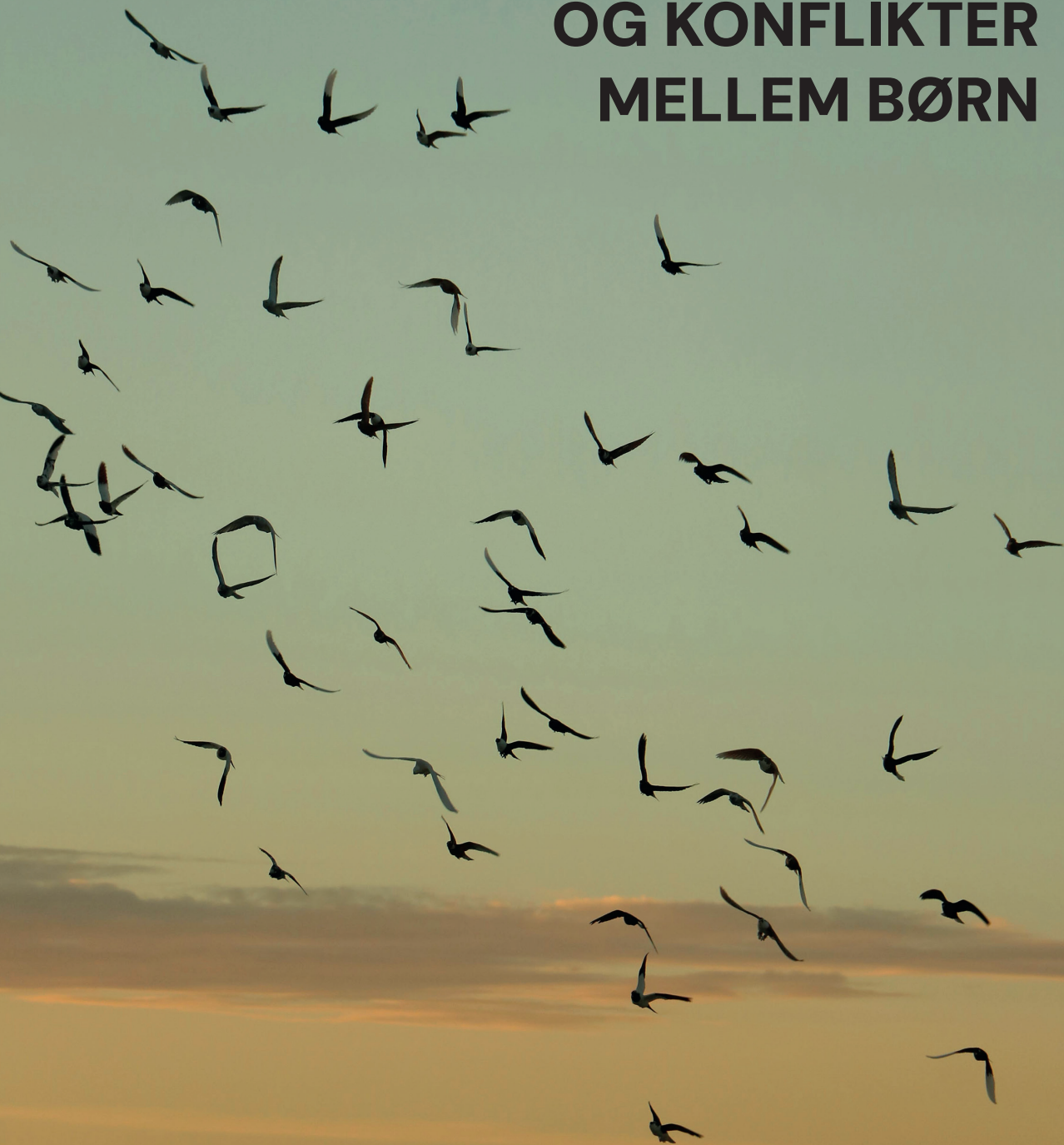


FREDERIKKE SKAANING KNAGE
DORTE MARIE SØNDERGAARD

**MOBNING,
MARGINALISERING
OG KONFLIKTER
MELLEM BØRN**



Frederikke Skaaning Knage
og Dorte Marie Søndergaard

Mobning, marginalisering og konflikter mellem børn

DPU, Aarhus Universitet, 2026

Titel:

Mobning, marginalisering og konflikter mellem børn

Forfattere:

Frederikke Skaaning Knage
og Dorte Marie Søndergaard

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet

1. udgave, 2026

© Forfatterne, 2026

Forsidefoto:

Plastic Lines, www.pexels.com

Layout:

Knud Holt Nielsen

ISBN:

978-87-7684-417-2 (elektronisk udgave)

978-87-7684-418-9 (trykt udgave)

Forskningsprojektet er initieret af Mary Fonden og udarbejdet med finansiel støtte fra TrygFonden. Hverken Mary Fonden eller TrygFonden har haft indflydelse på analyse eller tolkning af resultater.


Mary Fonden

Med støtte fra
TrygFonden


AARHUS UNIVERSITET

FORORD

At høre til i et trygt fællesskab spiller en væsentlig rolle for børns trivsel og udvikling. Når børn oplever at være en accepteret og værdifuld del af fællesskabet, styrkes deres muligheder for at udfolde sig, lære og indgå i relationer. Når tilhøret til fællesskabet trues, eller når social eksklusion får fodfæste, kan det derimod få vidtrækkende konsekvenser – ikke kun for det enkelte barn, men for hele fællesskabet.

I Mary Fonden arbejder vi for at bekæmpe social isolation og for at bidrage til et samfund, hvor alle oplever, at de hører til. Siden fondens etablering i 2007 har indsatsområdet *Mobning og trivsel* været en central del af vores arbejde. Vores tilgang til at forebygge og håndtere mobning og styrke børns trivsel bygger på det fællesskabsorienterede mobbesyn, som blev udviklet i forskningsprojektet eXbus (Exploring Bullying in Schools) ved DPU, Aarhus Universitet (2007-2011). Her blev blikket flyttet fra det enkelte barn og dets egenskaber til de sociale dynamikker og kulturelle mønstre, som former børns fællesskaber. Mobning forstås ikke som et individuelt problem, men som et socialt fænomen, der opstår og vedligeholdes i fællesskaber, der er præget af utryghed, mistillid og kampe om at høre til.

Siden eXbus' empiriske undersøgelser blev gennemført, har børns hverdagsliv forandret sig. Flere undersøgelser peger bl.a. på en stigende mistrivsel, ligesom digitale fællesskaber fylder mere blandt børn og unge. Det kalder på ny viden. For hvordan tager mobning form blandt børn i 2020'erne? Hvordan opstår, udvikles, vedligeholdes – og måske ophører – mobbepraksisser i nutidens børnefællesskaber? Og hvordan spiller skoleliv, fritidsliv og digitale arenaer sammen i disse processer?

Derfor kontaktede vi i Mary Fonden professor på DPU, Dorte Marie Søndergaard, for at gennemføre et nyt forskningsprojekt, der står på skuldrene af eXbus-forskningen. Vi ønskede at aktualisere og nuancere eXbus' begreber og analyser. Det har nu resulteret i denne forskningsrapport, som er finansielt støttet af TrykFonden. Den bygger

på et omfattende feltarbejde og interviews med 5. klasselever i forskellige dele af landet. Resultaterne giver et nutidigt og dybdegående indblik i børns fællesskaber, konflikter, social eksklusion og mobning i deres hverdagsliv.

Vores håb er, at rapportens indsigter bidrager til at kvalificere samtalen om mobning og trivsel blandt voksne tæt på børns hverdag – særligt fagpersoner, ledere, forskere, studerende og forældre. Og at de samtaler kan være med til at styrke arbejdet med at forebygge og håndtere mobning i børns skole- og fritidsliv.

Mobning opstår i fællesskaber. Og det er også her – i fællesskaberne – at løsningerne findes. Men børn har brug for voksne til at vise vej. Det kræver, at voksne omkring børn forstår, opdager og reagerer, når fællesskabet slår revner.

For mennesker har brug for mennesker. Derfor håber vi, at alle, der læser med, vil gøre sit til at fremme udviklingen af trygge og inkluderende børnefællesskaber, hvor flere børn oplever det, som alle børn har ret til – nemlig at høre til.

God læselyst.

Helle Østergaard
Direktør, Mary Fonden

Indhold

FORORD	3
INTRODUKTION	7
RESUMÉ AF UNDERSØGELSEN	8
DEL 1 TEORETISK OG HISTORISK AFSÆT & METODE	13
TEORETISK OG HISTORISK AFSÆT	14
DEN SOCIALE DREJNING S RØDDER OG HISTORIE	15
DEN SOCIALE DREJNING OG DANSK MOBBEFORSKNING	17
UNESCOS DEFINITIONSARBEJDE, LIDT HISTORIE OG FORSKELLIGE PERSPEKTIVER.....	23
METODE	27
OBSERVATIONER I BØRNE S SKOLE- OG FRITIDSLIV	27
INTERVIEWS.....	29
BØRNEPERSPEKTIVER.....	30
ETISKE OVERVEJELSER – AT FORSKE I KONFLIKTER OG MOBNING.....	32
DEL 2 ANALYSE	35
OVERORDNEDE BETRAGTNINGER	36
FORSKELLIGE SKOLER – FORSKELLIGE BETINGELSER	37
HAR MOBNING BLANDT BØRN S Å ÆNDRET SIG OVER DE SIDSTE 15 ÅR?	40
DEN ANALYTISKE TILGANG TIL DET EMPIRISKE MATERIALE	41
MOBNING UNDER RADAREN	44
LEGITIMERENDE OG TILSLØRENDE PRAKSISSER.....	45
HVAD VED VI ALLEREDE OM MOBNING, DER SKJULER SIG?	46
TILBAGETRÆKNING OG ISOLATION.....	49
OPSAMLING	65

MOBBERFARINGER MELLEML SKOLE OG FRITID	67
HVAD VISER DENNE OG ANDRE UNDERSØGELSER OVERORDNET OM BØRNS FRITID?.	69
SKOLE OG FRITID VIKLER SIG SAMMEN	72
BETYDNINGEN AF FRITIDSLIV FOR BØRN.....	76
OPSAMLING	90
LEG MED VOLD OG AGGRESSION	93
VOLDSOMME LEGE ELLER LEG MED VOLD?	93
ET PRESSET SKOLEMILJØ.....	96
DE FATSVAGE OG PET	98
HVAD SIGER LEGEFORSKNINGEN?	100
KRÆFTERNE I APPARATET.....	106
GRÆNSEOPLØSNING SOM VILKÅR OG SPÆNDINGSMOMENT I LEGENE.....	114
DET KOLLEKTIVE OG DET INDIVIDUELLE – MOBNINGEN FLYDER IND I UDFORSKNINGEN AF VOLDSOMHED	119
EKSEMPLER PÅ SAMMENSNOING AF MOBNING OG VOLDSUDFORSKENDE LEGE	123
HUMOR OG MOBNING SNOR SIG SAMMEN I LEGEN	127
OPSAMLING	130
AFSLUTNING	132
REFERENCER	136

INTRODUKTION

Indledningsvis vil vi gerne takke alle de børn, der har medvirket i projektet, for så generøst at dele deres erfaringer og tanker med os. Også en stor tak til de mange professionelle, der gav af deres tid og inviterede os ind i deres skoleklasser og fritidsaktiviteter.

De seneste års trivselsundersøgelser peger på, at mobning fortsat er et udbredt problem blandt skolebørn i Danmark.

Selvom der skete en betydelig reduktion i registreret mobbeforekomst i årene under og efter den danske mobbeforsknings opblomstring efter 2007, ser omfanget af problemet ud til igen at vokse (Københavns Kommune, 2026). Der er derfor god grund til at gribe fat i problemstillingen med udgangspunkt i aktuel empiri.

Dansk mobbeforskning var en central kraft i udviklingen af den sociale mobbeforståelse, der internationalt er blevet kendt som *The Social Turn in Bullying Research*. Den sociale tilgang blev herhjemme initieret af *eXbus-projektet – Exploring Bullying in Schools* på DPU, Aarhus Universitet (2007-2012). Resultaterne fra eXbus-teamets arbejde fik stor gennemslagskraft i både international og dansk forskning på feltet og dannede samtidig grundlag for dansk praksisudvikling og udvikling af policy på området.

Mary Fonden tog i 2024 initiativ til et nyt projekt om mobning blandt børn, hvorfra der formidles resultater i denne rapport. Formålet med projektet har været med udgangspunkt i eXbus' begreber og analyser at undersøge, hvordan mobbepraksisser blandt børn midt 2020'erne tager form i forskellige former for børnefællesskaber.

Undersøgelsen rummer en ambition om at aktualisere, nuancere og yderligere udfolde de forståelser af in- og eksklusionsprocesser, som den første eXbus-forskning introducerede analytisk opmærksomhed på.

Rapporten er skrevet af ph.d. Frederikke Skaaning Knage og professor Dorte Marie Søndergaard. Ph.d. Ditte Dalum Christoffersen har

sammen med Knage genereret de empiriske data, der ligger til grund for rapportens analyser.

Resumé af undersøgelsen

Del 1. Den første del af rapporten består af to kapitler: 1) Undersøgelsens teoretiske og historiske afsæt og 2) Metode.

Kapitel 1.1 om undersøgelsens teoretiske og historiske afsæt gennemgår den forståelse af mobning, som projektet hviler på. Denne forståelse er udviklet af forskergruppen *eXbus, Exploring Bullying in Schools* (2007-2012, DPU, Aarhus Universitet), som blandt andet har bidraget med begreber som 'social eksklusionsangst' og 'longing for belonging'. De to begreber – og mange flere – bruges i undersøgelsen til at forstå, hvordan mobning opstår i det komplekse samspil mellem behovet for socialt tilhør på den ene side og på den anden side den angst og de destruktive mekanismer, der kan opstå, når tilhøret trues. Man kan med fordel starte med at læse dette kapitel, hvis man vil have en grundigere indføring i de teoretiske grundforståelser, der ligger til grund for undersøgelsens analyser. Kapitlet tilbyder desuden en gennemgang af mobbeforskningens udvikling fra starten af 1970'erne og frem til i dag, hvor også UNESCO de senere år har været optaget af arbejdet med at udvikle en bredere og mere socialt og kontekstuel orienteret form for mobbeforståelse.

Kapitel 1.2 om metode gennemgår undersøgelsens metodiske og empiriske grundlag. Undersøgelsen bygger på feltobservationer og interview i seks skoleklasser på femte klassetrin på tværs af landet. Der er anvendt semistrukturerede interviews med 102 børn fra disse klasser til at generere det empiriske materiale. Derudover har vi fulgt nogle af børnene ind i deres fritidsliv, for eksempel i klub eller til deres sportsaktivitet efter skole. Fokus i undersøgelsen har været at forstå børnenes hverdagsliv fra børnenes egne perspektiver.

Feltobservationerne i skolen er foretaget for at få indblik i, hvordan børn gav udtryk for trivsel og mistrivsel, hvordan børnene organiserede sig socialt, hvem der søgte hvem, hvad de snakkede om, hvordan mobning tog form, og hvordan eventuelle gnidninger og

konflikter blev håndteret. Observationer i børnenes fritidsliv foregik til både organiserede fritidsaktiviteter, såsom håndbold, om eftermiddagen i børnenes klubtid eller i deres onlineverdener. Opmærksomheden under disse observationer var især rettet mod, hvordan børnenes sociale manøvreringer i fritiden (eventuelt) var viklet sammen med deres relationer i skolen og klassens normer for status.

Interviews med børnene foregik i skoletiden. Børnene blev enten interviewet individuelt eller i grupper på to til fire. Interviewene havde til formål at få indsigt i børnenes egne oplevelser af at gå i deres klasse og deres relationer til børn og voksne på skolen og i klassen. Vi ønskede at høre om deres erfaringer med at danne venskaber, blive uvenner, blive mobbet og mobbe, indgå i konflikter og løse konflikterne igen, og ikke mindst at få viden om, hvem eleverne søger hjælp hos, hvem de føler sig fortrolige med og stoler på i situationer med konflikter, uvenskab og mobning.

Del 2. Den anden del af rapporten består af tre analysekapitler: 1) Mobning under radaren, 2) Mobberfaringer mellem skole og fritid, og 3) Leg med vold og aggression.

Kapitlerne bidrager på hver deres måde til at tage temperaturen på mobning i 2020'erne.

Kapitel 2.1 'Mobning under radaren' handler om de former for mobning, der ligger skjult i subtile former for manøvrer, og som derfor er vanskelige for voksne at få øje på, men som har store konsekvenser for de børn, der udsættes for den. I analysen har vi koncentreret os om at udfolde karakteren af de processer, der kan være med til at skjule mobning, gennem tre eksempler.

I det første eksempel viser vi, hvordan tilsyneladende selvvalgt isolation og tilbagetrækning fra fællesskabet kan være en effekt af marginalisering og fungere som udstødelse, og hvordan situationen kan legitimeres gennem den isoleredes ' eget valg'. Her er der tale om det isolerede barns forsøg på at navigere forstødelse på en måde, der kan dæmme op for risikoen for de potentielt endnu voldsommere former for udelukkelse, der kunne blive konsekvensen, hvis barnet åbenlyst gjorde opmærksom på sin marginalisering eller kaldte på hjælp fra voksne.

I det andet eksempel viser vi et barns desperate forsøg på at blive del af drengefællesskabet i klassen blandt andet ved at lægge afstand til pigegruppen. Drengens forsøg på at blive en del af drengefællesskabet aflæses af de andre børn som onde handlinger, diskrimination og mobning – og den tiltagende marginalisering af ham ses af de andre som nødvendig og legitim. Hans handlinger bliver ikke set i sammenhæng med den udelukkelse, han selv bliver udsat for.

I det tredje eksempel er det vrede som illegitim reaktionsform hos børn, der udgør den processtype, vi beskriver som effektiv i usynliggørelse af mobning og legitimering af hån, marginalisering og latterliggørelse. Det at tirre et barn, der reagerer med vrede, kan forekomme frydefuldt for de andre børn. Men at reagere med vrede er ikke legitimt, og det vrede barn udpeges derfor typisk som problemet af ikke alene børnene, men også de voksne, hvis ubehag ved og magtesløshed overfor vrede hos børn kan forstærke trangen til at disciplinere det vrede barn.

Kapitel 2.2 'Mobberfaringer mellem skole og fritid' handler om, hvordan sociale processer i skole og fritid vikler sig sammen på måder, der både kan fungere samlende i en klasse, men også kan have den modsatte effekt og spille ind i måderne, hvorpå hierarkier og mønstre for prestige og popularitet tager form. I kapitlet viser vi skole- og fritidslivets sammenvikling og denne sammenviklings betydning for mobbepraksisser gennem forskellige eksempler.

Det første eksempel handler om fodbold, der skaber fællesskab mellem de drenge, der dyrker boldspillet, men som også kan have den konsekvens, at de drenge, der dyrker andre sportsgrene (eller slet ingen), kan få vanskeligere ved at opnå respekt i drengehierarkiet i klassen. For pigernes vedkommende er valgmulighederne langt mere varierede, selvom der også her foregår løbende forhandlinger om hvilke aktiviteter, der er mest cool, og ikke mindst hvilke aktiviteter, man kan gå sammen til og dermed bekræfte sit venindeskab igennem.

Det andet eksempel illustrerer en kontrastfyldt oplevelse mellem fritid og skole. Her er det et barns succes i sports- og musikaktiviteter i fritiden, som giver hende selvtillid og en oplevelse af succes, men denne oplevelse støder sammen med skoleklassens og særligt drengenes latterliggørelse og marginalisering af hende. Dette sammenstød

resulterer i, at barnet gør eksplicit modstand mod marginaliseringen og latterliggørelsen i skolen, og situationen skaber voldsomme sammenstød mellem hende og drengene, som de skiftende vikarer ikke magter at støtte en bearbejdning af.

Det tredje eksempel drejer sig omvendt om effekterne af et *sammenfald* i oplevelser og erfaringer mellem fritid og skole. En dreng er her en succes både på fodboldbanen og i klassen, og de gensidigt forstærkende processer placerer ham i toppen af hierarkiet blandt klassekammeraterne. Når drengen mødes med forsøg på hån og nedgørelse er han i stand til at lade det passere og søge hjælp hos de voksne. Sikkerheden i den generelle konsensus, der er om fodboldaktiviteten som det uantastede grundlag for drengeligitimitet, fungerer som en ballast, der gør ham vanskelig at angribe socialt.

Kapitel 2.3 'Leg med vold og aggression' fokuserer på leg med vold og aggression som et langt mere fremtrædende fænomen i de skolemiljøer, vi har besøgt, end tilfældet var i perioden omkring 2010'erne, hvor eXbus gennemførte sine empiriske undersøgelser. De voldsomme lege skaber en række åbninger for mobning, nedvurdering og fysisk underordning, der fletter sig ind og ud af legepraksisserne, ofte kamufleret både i den forpligtethed, der ligger i legens kollektive koreografi, og i en udbredt anvendelse af humor.

Med udgangspunkt i blandt andet legeforskning understreger kapitlet, at børns leg er del af deres processering af al den information, der tilflyder dem i deres samtid, det vil også sige information om de spændinger, konflikter, krige og voknes voldelige engagementer, som er en del af betingelserne for nutidens børnegeneration. Analyserne viser, at børn gennem leg afprøver muligheder for at navigere og eksperimentere med al det vanskelige på kreative og ofte humoristiske måder, og at de forsøger sig frem i forhold til potentiel agens og kontrol i konstrueret vanskelige situationer.

I kapitlet inddrages en case som illustration, hvor børnene jonglerer med magt og afmagt, liv og død, eksistentiel udslettelse og overlevelse, informeret af krige, sport, diagnoser, klimakrise og konflikter på forskellige fronter. Det er i sammenviklinger af alle disse indløb af

inspiration, at børnenes bearbejdning og leg med muligheder og strategier tager form.

De voldelige lege vikler sig imidlertid også nemt sammen med mobbepraksisser, og der udpeges i kapitlet en række eksempler på måderne, hvorpå dette kan ske. Det kan dreje sig om det i forvejen marginaliserede barn, der kan tilbydes deltagelse i en leg, hvor rollen som den særligt udsatte tilfalder netop dette barn. Eller muligheden for, at mobningen udvikler sin form og karakter gennem legens intensitetsopbyggende karakter, og at den retter sig mod det barn, der indtager statistrollen som offer. Endnu et eksempel på en proces, hvor den voldsengagerede leg og mobning vikles sammen, retter fokus mod frustrationer over rolleforvaltning og rollefordelinger i en leg som udgangspunkt for eskalering af uenigheder ind i mobning. Et sidste eksempel handler om roller, der ganske enkelt stivner i over- og underordning og etablerer et normaliseret mobbemønster også udenfor legens regi.

DEL 1
TEORETISK OG
HISTORISK AFSÆT &
METODE

TEORETISK OG HISTORISK AFSÆT

Rapporten hviler på den grundlæggende forståelse af mobning, der på tværs af forskning og praksis går under betegnelsen *den sociale drejning i mobbeforskningen*. Internationalt omtales den som *The Social Turn*.

I Danmark var det forskergruppen bag eXbus: Exploring Bullying in Research, der udviklede og formulerede forståelsen. Det skete i et team bestående af otte forskere, de fleste fra DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet – nu Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse på Aarhus Universitet. Teamet var tværfagligt og bragte psykologi, minoritetsforskning, pædagogik, filosofi, statistik og jura sammen i bestræbelserne på at forstå de komplekse dynamikker, der er involveret i udviklingen af mobning blandt børn i skolen.

Arbejdet blev primært baseret i et møde mellem nyere socio-kulturelt og socio-materielt inspirerede typer af teorier på den ene side og kvalitativt empirisk forskningsmateriale på den anden side, men der blev også gennemført en større statistisk undersøgelse undervejs (se samleværkerne Kofoed og Søndergaard (red.), 2009 og 2013; Schott and Søndergaard (eds.), 2014a).

I det følgende udfolder vi nogle af de begreber og forståelser, som oprindeligt blev udviklet af eXbus, og som har ligget til grund for den aktuelle rapport, men som også undervejs i rapporten og i forhold til visse aspekter bliver videreudviklet og nuanceret.

Forskergruppe eXbus, 2007–2012:

- Dorte Marie Søndergaard (PI)
- Charlotte Mathiassen
- Eva Viala
- Helle Rabøl Hansen
- Inge Henningsen
- Jette Kofoed
- Nina Hein
- Robin May Schott

Vi indleder med et kort indblik i den historiske baggrund for den sociale drejning, før vi fokuserer på eXbus' begreber. Afsnittet slutter med et blik ind i denne danske mobbeforståelses spejling i UNESCOs bestræbelser på at udarbejde en ny og mere socialt orienteret mobbedefinition.

Læsere, der foretrækker at gå direkte videre til rapportens analyser, kan uden vanskeligheder fortsætte til Del 2 i rapporten. Vi kommer undervejs i analysedelene til at minde om betydningen af de fleste af de begreber, der bliver anvendt, og skulle man alligevel blive i tvivl om betydningerne, kan man altid vende tilbage til dette kapitels gennemgang.

Den sociale drejnings rødder og historie

Allerede før den individcentrede og adfærdsfokuserende definitionsstrategi i forhold til mobning tog over først i 70'erne (Olweus, 1973), fandtes der svenske forskningsbidrag, som tilbød langt mere socialt og gruppefokuserede perspektiver på mobning blandt børn og unge. Hvor den adfærdsfokuserende tilgang med Dan Olweus som grundlægger af tænkningen fandt årsagen til mobning hos enkeltbørn med trang til at gøre ondt og dominere negativt, gik andre forskere og tænkere til problematikken på andre måder.

Peter-Paul Heinemann var den, der oprindeligt introducerede begrebet 'mobning' på svensk i 1969, og han beskrev mobning som gruppevold i sin bog fra 1972. Heinemann talte om mobning som et aggressionsgennembrud, en udløsningsadfærd i en løst sammensat gruppe under ydre pres, hvor gruppen kunne opleve et behov for at kanalisere opdæmmed irritation ud i aggression (Agevall, 2008; Heinemann, 1972; Hansen, 2018; Schott & Søndergaard, 2014a).

Perspektivet blev delvist båret videre af Anatol Pikas, der i sin beskrivelse af mobning brugte en lidt pudsig formulering om samordning af svingninger i gruppen. Han havde blik for udelukkelse fra fællesskabet som muligt aspekt af mobningen og også for betydningen af, at aktiviteten strider mod samfundets normer (Pikas, 1975; Hansen, 2018).

Gennem årene har andre forsøgt at udvide og nuancere forståelsen af mobning og for eksempel bringe sociale, kulturelle og mere komplekse dynamikker i spil i teoretiseringen. Slee og Mohyla (2007) introducerede 'første- og andenordensperspektiver' som betegnelse. Et førsteordensperspektiv dækkede hos dem de individualiserende og individ- og adfærdsfokuserede tilgange, mens andenordensperspektiver betegnede de forståelser, der anerkendte mobning som noget, der involverede mange deltagere og mange deltagerpositioner (Salmivalli et al., 2004). Andre havde fokus på skiftende positioner, hvor elever over tid både kunne indtage offer- og udøverpositioner (Cook et al., 2010; senere raffineret indenfor et social turn perspektiv af Kofoed, 2009), og Beran, understregede mobning som kontekstualiseret og situationel (Beran 2006).

Swearer og Espelage (2004) brugte i deres forskning en socio-økologisk tilgang og inddrog fokus på familie, hjemmemiljø, skoleklima, forskellige samfundsmæssige faktorer, samt status og påvirkning fra kammerater i deres forklaringer af mobning.

Men som Schott og Søndergaard (2014a) understreger, er der stadig i en del af de nævnte andenordensperspektiver tale om en tendens til at studere enkeltaspekter knyttet til individuelle børn, og ikke om at se kompleksiteten i de sociale dynamikker, der bevæger sig i interaktioner og miljøer, hvor børn lever deres hverdagsliv. Og som også Kousholt og Fisker understreger (2009), synes forklaringer og forståelser i mange af disse tilgange at blive tiltagende individualiserende, jo mere voldsomme mobbesagerne fremtræder.

De socialt og kontekstuellet engagerede typer af mobbeforskning voksede imidlertid i årene efter 2000'erne gradvist stærkere frem i en lang række lande, ikke mindst de nordeuropæiske, hvor der var stærke forskningsmiljøer i både Danmark, Norge og Sverige, der udviklede vigtig ny viden om mobning.

I Danmark var det forskergruppen *eXbus: Exploring Bullying in School*, der markerede nytænkning med en social drejning af mobbeforståelsen (eXbus 2007-2012). eXbus anvendte betegnelserne 'første og andet paradigme' som en måde at skelne mellem på den ene side den

individualiserende og adfærdsfokuserende forståelse og på den anden side den socialt og kontekstopmærksomme mobbetænkning.

Internationalt voksede imidlertid betegnelsen *The Social Turn*, den sociale drejning, frem efter årtusindskiftet, og denne sociale drejning blev gradvist den bredt accepterede betegnelse for de måder at forstå og møde mobbefænomener på, der baserede sig på tilgange involverende kompleksitet og kontekst (Schott and Søndergaard, 2021).

Den sociale drejning og dansk mobbeforskning

Forskergruppen eXbus: Exploring Bullying in School udviklede en forståelse af mobning, der havde fokus på den både lokale og mere omfattende kontekst for mobningens udvikling, eller som forskerne kaldte det, de mere **omfattende kræfter**, der sammen kan bidrage til at lægge pres på sociale miljøer. Forskerne var på den baggrund optaget af de relationelle mekanismer, som et presset skolemiljø kan etablere.

De omfattende kræfter, der kan skabe betingelser for mobningens opståen, kan ifølge eXbus bestå i en sammenvikling af **socio-kulturelle, normative, diskursive og materielle** former for input til miljøet – og virkningerne kommer, fordi disse input (kræfter) **sammen og gennem hinanden** producerer et **miljø**, der får eleverne til at reagere socialt uhensigtsmæssigt.

Disse kræfter kan være **materielle betingelser** for eksempel i form af dårlige fysiske rammer omkring skolelivet. Det kan være manglende fritidsaktiviteter eller andre forhold, der hæmmer mulighederne for at udvikle sociale relationer udenfor skolen. Virkninger herfra kan blande sig med kræfter, der kan bestå i **normer**, som ansporer eksklusion og hierarkisering, måske baseret i særlige kønsforståelser, forståelser af etnicitet og race, seksualitet eller bare baseret i helt lokalt etablerede sociale opdelinger af eleverne. Helt lokale opdelinger kan f.eks. ses etableret ud fra fødested, boligområde, boligform, fritidsinteresser, musiksmag, familiebaggrund eller andre forhold.

Men de kræfter, som både normative mønstre og materielle betingelser kan vikle sig sammen med, kan også handle om **pressede voksne**. Det kan være voksne omkring eleverne, der kan være presset socialt,

kulturelt, helbredsmæssigt, strukturelt, måske økonomisk. Det kan være lærere, der kan føle sig magtesløse og dårligt uddannelsesmæssigt klædt på eller mangle adækvat støtte fra deres lokale ledelse; det kan være ledere, der er presset af politiske og økonomiske strukturer; det kan være voksne i vanskeligheder og krise.

Kræfterne, der leverer input til skolemiljøet kan også handle om traumatiserende **erfaringer hos børn og/eller voksne**, som bæres med ind i sammenviklingen af materielle betingelser og normer, og dér som umiddelbart og tilsyneladende individuelt bårne aspekter af levet liv leverer materiale og virkninger til toning af miljøets stemninger og reaktionsformer. Stemninger og reaktionsformer blander sig og tolkes, gentages eller modsiges i skolelivets mere omfattende virvar af relationelle mønstre og begivenheder.

Det kan med andre ord være så meget, der er med til at presse et skolemiljø og undergrave den tryghed og rummelighed, der er forudsætningen for, at børn og unge kan lære og udvikle sig både sammen og hver for sig.

Fokus i den socialt drejede forståelse af alle disse processer og dynamikker vil imidlertid altid rette opmærksomheden mod de sociale effekter af dynamikkerne, sådan som de **udfolder sig i konkrete børnegrupper**.

Derfor er en helt central pointe i denne form for tænkning, at ingen enkeltfaktor – hverken økonomisk pres, normer, materielle rammer eller individuelle erfaringer, familiehistorier eller baggrund – kan udpeges som den, der altid og som isoleret faktor vil føre til bestemte sociale mønstre eller former for relationel adfærd. Samme begivenhed, samme betingelser og vilkår, kan blive til helt forskellige ting og få helt forskellige effekter alt efter, hvad denne begivenhed blander sig med af andre kræfter i en konkret social gruppes virkelighed.

Pressede skolemiljøer må således forstås som ganske komplekse 'maskinerier' eller 'apparater', om man vil. Komplekse skoleapparater. Og de vil kunne danne grundlag for **dysfunktionelle relationelle praksisser**, fordi der i den form for miljøer meget ofte opstår et øget engagement blandt elever i at skabe **hierarkier og etablere prestige og asymmetrier** mellem dem, der er en del af miljøet. Ikke sjældent opstår

et sådant engagement også blandt lærere og andre professionelle omkring børnene, endog blandt børnenes forældre.

Det sker, som nævnt, ikke altid. Men nogle gange gør det. Og det handler om, at det i pressede miljøer kan opleves vigtigt og helt oplagt at etablere og **afgrænse grupperinger** i et (paradoksalt) forsøg på at finde tryghed og identitet, delvist fordi man derigennem øger overblikket over hvem, der er ude og inde, hvem der er respekt omkring, og omvendt hvem der er de foragtede og udstødte eller blot dem, der lever tilværelsen i skolen tålt og på afstand eller måske helt isoleret. Gennem dette overblik over, hvem der er ude og inde, og måske endda gennem indflydelse på mønstret af udelukkelser og inddragelse, kan der for nogen opnås en vis fornemmelse af kontrol og agens i en socialt usikker skolehverdag – men på nogle andres bekostning.

Den relative tryghed kan lidt mere konkret opsøges gennem forsøg på at navigere inden for denne socialt opdelt virkelighed og om muligt sikre sig en position indenfor en afgrænset gruppering, hvor man kan stræbe efter accept og relativ kontrol over den usikre sociale situation. Gennem deltagelsen i **sikring af gruppens afgrænsning** kan man opleve det, som om man bygger et beskyttende værn mod egen udstødelse. Sikring af gruppens afgrænsning og gentagelsen af betingelserne for adgang og respekt bliver væsentlige mekanismer i etableringen af hierarkier og opdelinger. At der samtidig med konsolidering af netop sådanne mekanismer også etableres et risikofyldt miljø baseret på nervøsitet og frygt for eksklusion, hån og nedgørelse er imidlertid også en del af ligningen. Af samme grund bliver det **sociale ubehag** i sådanne miljøer sjældent afgrænset til de aktuelt ekskluderede og mobbede, men vil ofte brede sig som et vilkår for alle deltagere i miljøet.

Bestræbelserne på at sikre gruppens afgrænsning kan foregå på mange måder. Det kan ske gennem aktiv **foragtproduktion** rettet mod mere eller mindre arbitrært udpegede andre børn eller unge. Schott (2009, 2013) og Søndergaard (2009, 2011) fremhæver begge, at den mekanisme, der ligger i den udstødende, ekskluderende og marginaliserende handling, samtidig er den mekanisme, der producerer og etablerer en

gruppetafgrænsning, som sikrer tilhør og fællesskab for nogen gennem fratagelsen af den samme mulighed for andre. Opmærksomheden på en social gruppes skift mellem **foragtproduktion** og **værdighedsproduktion** er derfor væsentlig, når man skal afdække nogle af de sociale dynamikker, der skaber eller vedligeholder mobbende praksisser i lokale miljøer.

I Helle Rabøl Hansens udfoldelse af den sociale drejning bliver det helt grundlæggende menneskelige behov for socialt tilhør centralt. Hun anvender begrebet **longing for belonging**, længsel efter tilhør, som omdrejningspunkt for forståelsen af mobningens centrale mekanismer (Hansen, 2013; Søndergaard & Hansen, 2018). Hos Søndergaard ligger samme grundlæggende opmærksomhed på menneskets eksistentielle afhængighed af socialitet til grund for hendes fokus på angsten og de destruktive mekanismer, der kan opstå, når socialt tilhør og inddragelse trues. Den form for dynamikker bliver blandt andet teoretiseret gennem begrebet om **social eksklusionsangst** (Søndergaard, 2009, 2013, 2014).

Mobningens forkastende og udstødende bevægelse og den samtidige etablering af identitet og tilhør til gruppen understreges yderligere i Søndergaards forståelse gennem inddragelse af Judith Butlers abjektbegreb. **Abjektion** understreger den radikale karakter, som forkastelsen og udstødelsen fra fællesskabet kan have (Butler, 1993). I abjektbegrebet ligger en forståelse af udstødelse fra fællesskabet som noget, der ikke alene handler om at være forment adgang til gruppen. Udstødelsen udgør en proces, der fratager den udstødte adgang til de sociale ressourcer, der er essentielle for dannelsen af en sammenhængende identitet og eksistentiel mening, skriver Schott. Schott (Schott, 2013; Schott and Søndergaard, 2021) beskrev derfor også den 'sociale død', der var forbundet med netop sådan en dynamik for den udstødte.

Som led i teoretiseringen af denne mobbeforståelse bliver Søndergaards begreber om **social eksklusionsangst**, **foragtproduktion** og **værdighedsproduktion** centrale at bringe ind i en analytisk undersøgelse af mobbehandlinger i skolen. Og samtidig bliver det væsentligt at være opmærksom på, hvordan ikke alene de andre elever, men også lærere og andre elevers forældre kan lukke enhver empati

overfor den mobberamte og gradvist mere marginaliserede elev ned, når først mobbeprocesserne tager fart (Hansen, 2013). Dette kan ske, uden at nogen selv opfatter denne nedlukning som problematisk. I stedet anvendes hyppigt forklaringer af trivialiserende og skyldspålæggende art: Det beskrives som den mobberamte elevs egen skyld, at han eller hun bliver foragtet og udelukket.

Et mobberamt barn kommer på den måde til gradvist at synke længere ned i det **socialt kviksand**, for med **nedlukningen af empati** følger også en **aflukning fra indflydelse på præmisserne for deltagelse**, og det marginaliserede barn kan derfor opleve en cirkelbevægelse af negative tolkninger, spejlinger og konsekvenser, som kun øger marginaliseringen og magtesløsheden ved hver bevægelse, vedkommende måtte foretage for at forsøge at gøre noget ved sin situation. Situationen kan opleves som at træde i socialt kviksand: Rører du dig, siger du noget, gør du noget, mener du noget, forholder du dig aktivt eller passivt, uanset hvad du gør eller ikke gør, vil du kun synke stadig længere ned.

Ikke alle miljøer er imidlertid så entydigt etableret. Landkortet kan ganske vist stivne og resultere i fastlåste og stigmatiserede positioner for bestemte børn deres skoletid igennem eller mere afgrænset gennem nogle år af deres skoletid. Men der kan også være tale om, at det ikke så meget er de enkelte børns positioner, der stabiliseres, men snarere presset, stemningen og mekanismerne, som stivner over tid og kommer til at udgøre kulturen og den normale tilstand i en skoleklasse. I den situation kan konkrete tildeling af positioner i og udenfor grupperinger og hierarkier variere med kortere eller længere intervaller, og mobbepraksisserne kan rekruttere forskellige elever til at indtage de **skiftende positioner** på forskellige tidspunkter (Koføed, 2009).

I deres omfattende empiriske materiale så eXbus-forskerne også, at mobbemekanismer kan komme og gå i en skoleklasse. Der kan ske noget, som får hierarkiseringstrangen, positioneringskampene og gruppedannelserne til at feje igennem en klasse for en kortere eller længere periode, men de kan også umærkeligt fordampe igen ved indtrædelsen af en eller flere nye hændelser, der af forskellige grunde

skubber til mekanismerne i apparatet og måske løfter presset af gruppen, måske bidrager til at elevernes håndtering af presset ændres, og under alle omstændigheder resulterer i, at den fælles opmærksomhed rettes et nyt sted hen.

I eXbus-forskningen er den gennemgående konklusion derfor, som også tidligere antydet, at generaliserende og standardiserede tilgange til mobning ofte rammer ved siden af problemstillingen i et lokalt skolemiljø. Situationerne er simpelthen for volatile, for varierede og for komplekst sammensatte til, at et quick fix etableret med rod i enkeltfaktorer og generaliserede årsags-virkning forklaringer kan fungere som løsningsforslag. Tilgangen bliver ineffektiv i forhold til problemet, den forventes at løse. Quick fix'es rummer ikke den sensitivitet og indsigt, som er nødvendigt (Cross, 2014).

Det, der i eXbus' forskning og i det hele taget internationalt indenfor den sociale drejning af mobbeforskningen bliver understreget som **det generaliserbare** udgangspunkt for at forstå og agere i forhold til mobbeprocesser, har derfor snarere karakter af **en analytisk opmærksomhed** støttet i forskningens begreber og vitaliseret gennem forskningens tilbud om cases og illustrationer af dynamikkernes måder at virke og bevæge sig på (Søndergaard, 2014).

Det generaliserbare ligger i en solid forankring i forståelsen af alle disse processer og procestyper – en forståelse støttet af begreberne. Det er det, der kan hjælpe den professionelle opmærksomhed på processernes karakter på plads, når det handler om at navigere i den kompleksitet, der indimellem fanger enkeltbørn og grupper af børn i dysfunktionelle sociale mønstre, for eksempel i mobning og ekstrem marginalisering.

UNESCOs definitionsarbejde, lidt historie og forskellige perspektiver

Den sociale drejning i mobbeforskningen har som vist rødder langt tilbage, men tog ekstra fart efter årtusindskiftet. Og i årene fra 2020 blandede også UNESCO sig i arbejdet med at udvikle og udbrede en bredere, mere socialt og kontekstuel orienteret form for mobbeforståelse. Man ønskede, lød det fra UNESCO, en mere inkluderende og opdateret forståelse af fænomenet og pegede på behovet for en definition, der i højere grad kunne hjælpe praksis med at forebygge og intervenere målrettet i forhold til mobning og vold blandt skoleelever.

Der blev nedsat en arbejdsgruppe til at komme med bud på en sådan ny definition, og til den blev der hentet forskere ind fra Australien, Sydamerika, USA og Europa (Irland og Danmark). Fra Danmark var eXbus til stede med sit definitions- og forståelsesarbejde repræsenteret af Dorte Marie Søndergaard. Vi skal kort skitsere nogle af de bud på en ny definition, der udviklede sig i løbet af processen.

I 2020 nedsatte UNESCO sammen med det franske undervisningsministerium en videnskabelig komité, der skulle forberede anbefalinger til forebyggelse og håndtering af mobning analogt og digitalt i skoler. I anbefalingerne fra den videnskabelige komité hed det, at med den generelt stigende anerkendelse af behovet for bredere og mere inkluderende overvejelser i forhold til mobning, måtte der nødvendigvis også følge et fokus på den kompleksitet, der kendetegner relationer og strukturer knyttet til mobbehandling. Derfor var det, ifølge komitéen, vigtigt at bevæge sig videre fra den hidtidigt oftest anvendte mobbedefinition og dennes afgrænsede fokus på aggressiv adfærd hos et eller flere individer rettet mod et andet individ, der ikke kunne forsvare sig.

(UNESCO et al., 2020, s. 2).

I boksen nedenfor kan man se nogle af de aspekter og niveauer, man fra UNESCOs side anbefalede medtænkt i arbejdet med en ny mobbeforståelse udmøntet i en bredere og mere socialt inddragende definition. Anbefalingerne viste en åbning for indsigt i de mange og integrerede mekanismer og dynamikker, som både international forskning og praksis gradvist var ved at få øjnene op for nødvendigheden af at inddrage i en forståelse af mobning som fænomen. Og som også eXbus i arbejdet med at forstå, hvad der etablerer mobning, forsøgte at fange gennem sit begreb om 'de mange kræfter', der sammen og gennem hinanden etablerer dysfunktionelle sociale praksisser.

Komitéens anbefaling var, at der i forhold til intervention og forebyggelse måtte arbejdes med et helskoleperspektiv, som skulle inddrage en række forskellige aspekter og niveauer, herunder:

1. Politisk ledelse og et robust juridisk og lovgivningsmæssigt rammeværk til adressering af mobning, vold i skolen og mod børn generelt.
2. Uddannelse og støtte til lærere, så de kan forholde sig til mobning og til elevcentreret og omsorgsbaseret klasseledelse.
3. Curriculum, læring og undervisning, som fremmer et omsorgsfuldt (antimobbende) miljø i skoleklassen.
4. Trykke psykologiske og fysiske skole- og klassemiljøer.
5. Rapporteringskanaler for elever, der er ramt af mobning, og støtte- og viderehenvingsmuligheder.
6. Involvering af alle skolesamfundets stakeholders, inklusive forældrene.
7. Styrkelse af elever og deres deltagelse.
8. Samarbejde og partnerskab mellem uddannelsessektorens parter og andre partnere (andre sektorer i den politiske ledelse, NGO'er, akademia, digitale platforme).
9. Nødvendighed af at følge og dokumentere skolemobning og evaluere tiltag overfor den.

(UNESCO et al., s. 3)

Den arbejdsgruppe, der helt konkret fik til opgave at udarbejde en ny definition på grundlag af den videnskabelige komites anbefalinger, kom efter en lang række diskussioner og forslag til definitioner frem til en beslutning om at præsentere følgende definition på WABF, World Anti Bullying Forum, konferencen i Stockholm, oktober 2021:

‘School bullying is in-person and online behaviour between students within a social network that causes physical, emotional or social harm to targeted students. It is characterized by an imbalance of power that is enabled or inhibited by the social and institutional norms and context of schools and the education system. School bullying implies an absence of effective responses and care towards the target by peers and adults’ (O’Higgins et al., 2021, p. 4).

Efter præsentationen på WABF 2021 blev der lavet en spørgeskemaundersøgelse af tilfredsheden blandt konferencens deltagere med dette nye bud på en definition. Deltagerne, der både bestod af praktikere og forskere, tilkendegav med stort flertal, at der var et ønske om ny definition af mobning, og flertallet blev ikke mindst båret af de deltagende praktikere. Blandt de forskere, der hver andet år siden 2017 var kommet til WABF konferencerne, var der en stor gruppe, der ønskede det bestående paradigme med fokus på individuel adfærd og kvantitative overblik over adfærdsforekomster og korrelationer knyttet hertil, bevaret.

Denne konservative gruppe arbejdede intenst i tiden efter konferencen på at hæmme den nye sociale drejnings udbredelse, og allerede året efter blev den gruppe af forskere, der af UNESCO var blevet bedt om at udvikle en ny definition samlet igen med henblik på at revidere den foreslåede definition – blot var gruppen nu udvidet med repræsentanter for det gamle paradigme. Trods brydningerne i den nu udvidede gruppe blev en del progressive elementer bevaret i 2023-versionen af en ny UNESCO initieret definition af mobning. Den blev præsenteret på 2023-WABF konferencen i North Carolina og lød:

‘School bullying is a damaging social process that is characterized by an imbalance of power driven by social (societal) and institutional norms. It is often repeated and manifests as unwanted interpersonal behaviour among students or school personnel that causes physical, social, and emotional harm to the targeted individuals or groups, and the wider school community’ (O’Higgins et al., 2024, p. 4).

Definitionerne er interessante, fordi de viser markeringer af, hvilke retninger forskere tænker i, når de forstår mobning. Definitioner angiver kort, om forskerne grundlæggende forstår mobning som et udslag af ondskab og utøjet aggression hos enkeltindivider eller som en dynamik vokset frem af kontekstuelle og mangefacetterede omstændigheder i elevers og læreres skoleliv.

Indenfor disse grundlæggende perspektiver kan forskningsresultater, -design, -analyser, -begreber dernæst variere på allehånde måder, men udgangspunktet sætter præmisser for den horisont, forskerens analytiske engagement og blik bevæger sig indenfor.

I eXbus arbejdede forskerne også med variationer i deres definitioner, men alle bevægede sig indenfor den sociale drejnings perspektiver. Man finder en del af definitionsforslagene i de allerede nævnte samleværker (Kofoed og Søndergaard, 2009, 2013; Schott and Søndergaard, 2014).

METODE

Rapporten bygger på interview med 102 10-11-årige børn og feltobservationer foretaget i seks femteklasser fordelt på fem folkeskoler samt i en række af børnenes fritidsaktiviteter. Det empiriske materiale er produceret på tværs af Danmark i efteråret 2024 af ph.d. Ditte Dalum Christoffersen og ph.d. Frederikke Skaaning Knage. Forskerne har deltaget i klasserne, interviewet børnene i skoletiden eller efter skole og hængt ud frikvarterer og til aktiviteter efter skole. Generering af data er foregået over to til tre uger på hver skole.

Skolerne er valgt med henblik på at sikre geografisk spredning på tværs af landet. Vi ønskede desuden at inddrage skoler i byer af forskellig størrelse samt fra landområder. Skolerne fordeler sig over kommuner og lokalområder med forskellige socioøkonomiske grundlag. Hensigten med udvælgelsen var at informere undersøgelsen bredt i forhold til variationer i elevsammensætning, forskellighed i forhold til sociale, økonomiske og kulturelle ressourcer og desuden for at opnå adgang til skolemiljøer med forskellige lokale normer for livsførelse i de specifikke klasser. Med denne variation som fundament var det ønsket at informere undersøgelsen med data på tværs af så mange parametre som muligt indenfor de givne rammer.

Observationer i børnenes skole- og fritidsliv

Observationer i børnenes *skoleliv* foregik over to til tre uger på hver skole, hvor forskerne fulgte børnenes skolerutiner. De var med i timerne, gik med nogle af børnene rundt i frikvarterne og fulgte dem omkring på skolen, hvis der for eksempel var morgensang på tværs af årgange eller andre former for fællesarrangementer. Undervejs i de tre uger blev nogle af timerne brugt på at interviewe børnene.

Observationerne startede om morgenen, før klokken ringede ind, hvor der var mulighed for at følge børnenes interaktioner i overgangen fra "fri" til "bunden" tid, og hvor der var mulighed for at se, hvordan børnene organiserede sig socialt: Hvem søgte hvem, hvad snakkede de om, og hvordan blev eventuelle gnidninger og konflikter håndteret i det

umiddelbare fravær af en lærer. I timerne fortsatte observationerne blandt andet med fokus på børnenes deltagelse i undervisningen, hvad der udspillede sig under disse mere strukturerede rammer, hvordan regler for hvordan børnene skulle være sammen, og hvordan de skulle forholde sig til hinanden og til at være i klassen, blev hørt og mødt.

I frikvartererne fulgte forskerne enten nogle få børn rundt eller observerede fra en mere perifer position i skolegården. I de tilfælde hvor de fulgte børnene rundt, var frikvartererne en mulighed for at tale med dem om deres skoledag og om det, der udspillede sig i frikvarteret. For eksempel blev nogle frikvarterer brugt på at få en rundvisning på skolen og i den forbindelse en snak om, hvem der leger hvad og med hvem, hvor der er fedest at hænge ud, og hvordan skolegården bliver brugt af forskellige børn. I de tilfælde, hvor observationerne foregik mere perifert, var frikvartererne en mulighed for at få indblik i hvilke grupper, børnene danner, og hvordan eventuelle konflikter blev løst under disse friere rammer.

Observationer i børnenes fritidsliv foregik både ved at følge med hen i klubben efter skole sammen med de børn, der gik der, og ved at aftale med nogle børn, at vi tog med dem til deres fritidsaktivitet om eftermiddagen eller i weekenden. Det betød, at nogle observationer foregik på sidelinjen under en håndboldtræning, til en kamp eller til andre fritidsaktiviteter. Andre observationer foregik i klubben sammen med et par af børnene og endnu andre foregik ved at følge børnene ind i deres onlineverdener, for eksempel besøge hjemmesider og profiler på sociale medier de var optaget af.

Opmærksomheden under disse observationer var især rettet mod fritidslivets normer for relationer, for måder at kommunikere på, men også for status og præstationer og hvordan børnenes sociale manøvreringer eventuelt var viklet sammen med deres relationer i skolen og med klassens relationsmønstre og normer for status. Fritidslivets betydning for børnene og sammenvikling med deres skoleliv var også en særlig opmærksomhed i interviewene.

Interviews

Interviewene var semistrukturerede og blev gennemført med enten enkeltbørn eller i grupper på to til fire børn. Børnene havde selv indflydelse på, hvordan de ville interviewes, om de foretrak at blive interviewet alene eller sammen med en eller flere andre. At blive interviewet sammen med andre kunne for nogle gøre oplevelsen mere tryk, mere hyggelig eller simpelthen være led i at markere sammenhold mellem venner. I enkelte tilfælde lavede forskeren i samarbejde med en lærer et forslag til grupper, men i sidste ende blev grupperne sammensat på børnenes præmisser, og ofte også ud fra hvad der var praktisk muligt, fordi børnene havde sygedage, var til tandlæge eller andet. Hensigten med at give børnene indflydelse på, om de blev interviewet alene eller sammen med andre, var udover hensynet til mulighed for øget tryk også at få indblik i måderne, deres relationer udfoldede sig på under interviewsamtalen.

At skabe tryk i interviewsituationer handler både om at tage børnene alvorligt og vise respekt for dem som mennesker. Begge dele er en forudsætning for, at børnene får lyst til at dele deres tanker, følelser og oplevelser med os. Ligesom voksne ofte bliver tilbudt en kop kaffe og måske en småkage som indledning til et interview, blev også børnene i vores undersøgelse tilbudt en forfriskning, og sammen med vores tilgang til interviewene, hvor børnene hverken blev dømt eller udsat for opdragelse, kunne der etableres tilstrækkelig åbenhed og tillid til, at vi blev mødt som relevante og interessante samtalepartnere fra deres side. Både børn og interviewere tog således interviewene alvorligt og deltog interesseret i udforskningen af, hvordan det var at være barn der, hvor deres tilværelser udfoldede sig. Der er således både etiske og forskningsmæssige beavæggrunde for at etablere interviewsituationen med omtanke, og vi opnåede meget fyldige interview med detaljerede skildringer og historier fra deres hverdagsliv.

Ved semistrukturerede interview planlægger forskeren på forhånd en række temaer og overordnede spørgsmål med udgangspunkt i undersøgelsens forskningsspørgsmål. Metoden tillader imidlertid tematikker og spørgsmål dækket fleksibelt på en måde, der i høj grad også guides af, hvad interviewpersonerne har på hjerte.

Interviewene i denne undersøgelse havde til formål at få indsigt i børnenes oplevelser af at gå i deres klasse, deres relationer til klassekammerater, lærere, elever fra andre klasser og årgange samt relationer til personer uden for skolen, for eksempel børn fra fritidsaktiviteter, familie eller andre bekendte og venner. Det var også formålet at høre elevernes erfaringer med at danne venskaber, blive uvenner, blive mobbet og mobbe, indgå i konflikter og løse konflikterne igen, og ikke mindst at få viden om, hvem eleverne søger hjælp hos, føler sig fortrolige med og stoler på i situationer med konflikter, uvenskab og mobning.

Undervejs i interviewene var der desuden en gennemgående opmærksomhed på at lytte til eleverne, når de satte ord på kriterier og praksisser for inklusion og eksklusion i de forskellige former for fællesskaber, de bevægede sig i og uden for. I den forbindelse var vi interesserede i, hvor og hvordan disse kriterier blev dannet og formet blandt eleverne, for eksempel også hvor bestemte popularitetskriterier kommer fra, hvem eller hvad der afgør, om noget er sejt/ikke sejt, og hvilke forhandlinger om kriterierne børnene havde internt imellem sig. Fokus på forhandlinger om og strategier for håndtering af normer og kriterier for inddragelse og udelukkelse af sociale grupper og aktiviteter var gennemgående i både interview og feltarbejde.

Børneperspektiver

Vi har gennemgående taget udgangspunkt i et børneperspektiv både undervejs i feltarbejdet, under interviews og i den efterfølgende bearbejdning af det empiriske materiale. Børneperspektivet er et ofte anvendt begreb i forskning, der beskæftiger sig med børn, men begrebet anvendes meget forskelligt (Warming, 2019). Ofte bruges det til at beskrive de forskningspraksisser, der inkluderer børnenes egne stemmer, for eksempel i form af interviews med børn. I andre sammenhænge forstås begrebet som at tage hensyn til og være tro mod det, børnene fortæller og giver udtryk for, for eksempel ved at videreformidle børns ønsker om bestemte forandringer i deres liv og at tage disse ønsker både alvorligt og nogle gange helt bogstaveligt. I atter andre sammenhænge er børneperspektivet et begreb, der dækker over

det at handle på måder, som gavner børns udvikling og trivsel bedst muligt ud fra for eksempel psykologiske og sundhedsfaglige forståelser af viden.

Når vi i dette projekt tager udgangspunkt i et børneperspektiv, trækker vi på en række danske og internationale forskere (Alminde, 2024; Davies, 2014; Warming, 2019). Med inspiration fra dem forstår vi børneperspektivet som *bestræbelsen på at forstå børns liv med udgangspunkt i de perspektiver på deres tilværelse, som de er villige til at give os adgang til.*

Med det udgangspunkt har vi, som det også fremgik ovenfor, været optaget af at lytte til børnene og lade dem udfolde deres oplevelser, forståelser, ønsker, bekymringer, måder at orientere sig på osv. Vi har været optaget af at respektere dette som et udtryk for deres liv og deres væren i verden, men som forskere har vi tænkt det sammen med andre kilder til information om den verden, de lever i. Vores børneperspektiv betyder derfor også, at vi som forskere har bestræbt os på at forstå børns måder at handle på, deres udsagn, ønsker og oplevelser som meningsfulde for dem i de kontekster og relationer, de bevæger sig i. Og vi har brugt denne indsigt til at forstå den mere omfattende omverden, det 'apparat', de har været en del af.

Når vi arbejder med et børneperspektiv på den måde, får det den konsekvens, at vi undervejs i både indsamling og bearbejdning af empirisk materiale har måttet lytte og prøve at forstå både de former for handlinger, der fra et voksenperspektiv er umiddelbart sympatiske og genkendelige og legitime, men også de former for handlinger, mange ville betegne som uacceptable og forstyrrende. Det være sig forstyrrende i forhold til den orden, der forventes i en skoleklasse eller i relationer mellem børn og mellem børn og voksne. Eller forstyrrende, fordi handlingerne umiddelbart forekommer vanskelige at se en mening med. I analysen af det empiriske materiale har vi derfor bestræbt os på at forstå konflikter, mobning, uvenskaber uden på forhånd at tage stilling til legitimiteten af børnenes handlinger eller oplevelser, eller på forhånd at definere børnene som moralsk ansvarlige eller uansvarlige (Knage, 2023b; Søndergaard, 2021).

Når vi ikke dømmes børnenes handlinger og oplevelser på forhånd, hænger det blandt andet sammen med den teoretiske informering af undersøgelsen, vi har arbejdet med. Vores teoretiske udgangspunkt rummer en tilgang, der understreger menneskers og dermed også børns tilblivelse som noget, der foregår *gennem* de betingelser, de har til rådighed, og som de på en gang er underlagt, men også forholder sig aktivt til.

Med den grundlæggende forståelse understreges mødet mellem børnene og betingelserne som det, der konstituerer forskellige begivenheder og hændelsers muligheder for at tage form. Vi bliver derfor som forskere interesseret i alt, der informerer dette møde. Vi kan ikke på forhånd afskære os fra udfoldelse af erfaringer og oplevelser med en begrundelse om, at de er destruktive eller forstyrrende, eftersom disse erfaringer, oplevelser og måder at handle, tænke og forstå på kan rumme væsentlige informationer om det mulighedsrum, børnene bliver til i og agerer i.

Tilgangen står *ikke* i modsætning til en ambition om at bidrage til at finde hensigtsmæssige veje videre i forhold til at etablere mere værdige og givende skoleliv for børn og for de voksne, der omgiver dem, men den kræver en åbenhed og genuin interesse i alt, hvad der foregår som betingelse for eller hindring af en sådan bestræbelse. At lukke ned for det, der af nogle opleves som destruktivt, allerede før man har opnået indsigt i dynamikkerne, der skaber og bevæger det, vil derfor kun fungere u hensigtsmæssigt begrænsende i både analytisk henseende og i forhold til praksisudvikling (Søndergaard, 2021).

Etiske overvejelser – at forske i konflikter og mobning

I undersøgelsen har det været vigtigt at tage højde for, at mange af de emner, vi har talt med børnene om, er sensitive for både dem, de andre børn og de omgivende voksne. Vi har derfor været opmærksomme på at lade børnene komme til orde på deres egne betingelser, lade dem bevæge sig i de nævnte tematikker, sådan som det gav mening for dem – og at respektere deres behov for at fortælle og berette uden at opdrage

på, rette eller afvise deres oplevelser. Deres beretninger om hinanden og om omgivende voksne i form af lærere, forældre eller andre, skal derfor læses som deres beretninger.

Vi har brugt vores psykologiske og pædagogiske empati til at fornemme, hvornår noget blev for sårbart, og hvornår børnene eventuelt skulle støttes i at finde videre til andre mere neutrale fortælle muligheder – og omvendt også til at støtte dem i at udtrykke vanskelige ting, når nogle af dem forholdt sig søgende i forhold det mulige og acceptable i at berette noget vanskeligt eller prekært.

Alle interviews og observationer er anvendt under nøje hensyn til anonymisering og pseudonymisering. Navne er ændret på både skoler, børn og voksne. Begivenheder og aktiviteter er kamufleret. De cases og eksempler, der er valgt ud som et led i formidling af analysen, er ikke unikke og enkeltstående – ej heller i deres kamuflering. Danske skolemiljøer rummer i sin bredde det, man møder i analyserne.

Data er behandlet og beskyttet i overensstemmelse med GDPR, Datatilsynet og *Den danske kodeks for integritet i forskning*, der tilsammen indeholder standarder for ansvarlig forskningspraksis inden for hver del af forskningsprocessen, herunder planlægning, udførelse, dataadministration, publicering og formidling og ikke mindst forskningssamarbejde.

DEL 2

ANALYSE

OVERORDNEDE BETRAGTNINGER

De skoler og skoleklasser, vi har besøgt på tværs af landet, har været meget forskellige. Klassernes størrelse har varieret fra meget små klasser på 10-15 elever til store klasser på næsten 30 elever. Nogle skoler har kun haft en klasse pr. årgang, mens andre har haft flere spor. Nogle har ligget geografisk samlet, mens andre har været opdelt på flere matrikler.

På nogle skoler er vi trådt ind i gamle historiske bygninger, hvor der er lagt omtanke i arkitektoniske detaljer og udsmykning med kunst på væggene. Andre steder har de fysiske omgivelser været præget af lavloftede, faldefærdige bygninger med mørke gange og små, snævre klasselokaler. De store variationer i ressourcer, vilkår og skolekultur er en del af billedet af, hvad der foregår på danske skoler.

Vi har været i skolemiljøer, hvor de umiddelbart største konflikter blandt børnene handlede om farven på neglelak eller typen af madkasse, i andre miljøer hvor børnene virkede påfaldende stille og uengagerede både socialt og fagligt. Og vi har været i miljøer, hvor voldelige lege og fysisk aggression var dagsordenen for meget af den interaktion, børnene indgik i.

I nogle skolemiljøer blev eleverne mødt af lærere med overskud og af muligheder for at søge hjælp til håndtering af konflikter. Og efter skoletid løb størstedelen af dem hen til en fritidsklub, hvor de blev modtaget i døren med interesserede spørgsmål til deres dag af de voksne, der arbejdede der.

Kontrasten herfra var slående, når vi sammenlignede med andre skolemiljøer, vi besøgte, som var præget af tilbagevendende sygemeldinger, stor gennemstrømning af personale, skiftende vikarer og et læringsmiljø præget af brud og afbrydelser. Det var miljøer, hvor

der herskede en tydelig distance mellem voksne og børn, og hvor stemningen osede af kaos og uforudsigelighed.

Nærhed og distance i relationerne mellem børn og voksne var en af de ting, der blev navigeret med meget stor variation på tværs af de skoler, vi fik lov at besøge. Og distance, uforudsigelighed, kaos og uro så ud til ofte at følges ad. Der hvor børnene havde en højere grad af tryghed i deres skolehverdag, var de også mere tilbøjelig til at vælge skolens klubtilbud til.

Eftersom vores hovedfokus i rapporten handler om mobning og mere udfordrede og konfliktuelle typer af tematikker, kan det være nemt at få det indtryk, at alle skolemiljøer er hårde og voldsomme at leve i som barn. Mange er. Men der findes også mange skolemiljøer, der fungerer helt anderledes, hvor både børn og voksne engagerer sig med overskud og håndterer udfordringer og konflikter på måder, der fremstår konstruktive for miljøet og dets deltagere. Variationen er væsentlig at have med i baghovedet undervejs, mens man læser.

De danske skolemiljøer præsenterer således en meget forskelligartet palet af muligheder for at trives og udvikle sig. Med ordet udvikling tænker vi i mange forskellige facetter, der alle griber ind i hinanden og bliver en del af det som barn at blive større og stadig mere kompetent som menneske. Vi tænker derfor ikke bare i faglig udvikling, men også i en bredere formåen til at orientere sig i verden, til at skabe og navigere relationer til andre og at udvikle og anvende kreativitet og nysgerrighed. Udvikling er mange ting, og de enkelte aspekter kan ikke isoleres og afskæres fra hinanden. Muligheden for at få støtte til at udvikle helheden af og sammenhængen mellem alle sådanne facetter varierer tydeligvis, og forskellene er ganske markante mellem skoler.

Forskellige skoler – forskellige betingelser

Undervejs gennem vores besøg på skolerne og i det efterfølgende arbejde med at bearbejde og analysere det empiriske materiale, spurgte vi os selv, hvad den store forskel mellem skoler og mellem enkeltklasser på skoler mon kunne hænge sammen med. Kigger man hen over andre rapporter knyttet til skole- og børneområdet, vil man se, at forhold

såsom alder, køn, socioøkonomisk baggrund og geografisk placering af skolen ofte fremhæves i forsøget på at forstå og forklare forskelle – for eksempel forskelle i børns fritidsliv (Børns Vilkår, 2025), skolefravær (Børns Vilkår, 2020), forventninger til børn (Arendt et al., 2025) og forekomsten af mobning (Ottosen et al., 2022). Det var derfor blandt mange andre aspekter også nogle af de forhold, vi var opmærksomme på, når vi så på variationer mellem skoler.

Selvom vores undersøgelse ikke påberåber sig nogen statistisk form for evidens, måtte vi konstatere, at forskellene i mobning på tværs af skoler og klasser i vores materiale ikke kunne forklares ud fra enkeltfaktorer. Hverken børnenes køn, etnicitet eller sociale baggrund kunne bruges til at forudsige bestemte måder at relatere sig til hinanden på, endsige at forudsige handlinger eller sociale dynamikker. Forskellene kom heller ikke af den geografiske placering af skolerne eller for eksempel af skolernes størrelse per se. Vi så ressourcestærke skoler med udprægede magthierarkier og omfattende foragtproduktion både blandt børnene og børn og voksne imellem; og vi så bevægelsesfrihed og elevsammenhold på skoler, der geografisk og økonomisk kunne betegnes som udfordrede. Enkeltfaktorer gjorde med andre ord ikke arbejdet på nogen effektiv og entydig måde, når det handlede om at prøve at forstå variationen.

Forskellene mellem skolerne måtte snarere ses i sammenhæng med et sammensurium af forskellige udformede *mulighedsbetingelser*. For eksempel udgjorde de materielle og fysiske rammer på skolerne én type af betingelse, som havde betydning for nogle af de sociale dynamikker, vi har studeret. Ligesom alt for små mødelokaler afstedkommer ubehag for voksne, så ser meget små klasselokaler også ud til at skabe et belastende fysisk og psykisk miljø. Børnene har begrænsede muligheder for fysisk bevægelse, de har ikke plads til deres ting, og der opstår en manglende fornemmelse for at kunne håndtere sociale gnidninger.

Kønnede og social klasse-bestemte normer kunne vikles ind i de rammer, der var i skolen på forskellige, uforudsigelige måder, der gjorde, at skolens normer og fysiske rammer for eksempel sammen kunne invitere en klasses drenge til at spille fodbold i frikvarteret, mens

pigerne i langt højere grad var overladt til at vandre rundt i smågrupper i skolegården uden noget synderligt at tage sig til – med sammenhold for drengene og mangel på tilhør for pigerne som konsekvens.

Også sociale medier så ud til at blande sig ind i de betingelser, der betød noget for børnenes tilblivelse i skolen. Sociale medier tilbyder både kønnede, klasserelaterede og racialiserede normer og forestillingsbilleder, der inviterer og udstikker rammer for måder at reagere og handle på i verden. Gennem musik, filtre og klipning og gennem humor, 'pranks' og reklamer formidlet via personlige profiler fungerer de som magtfulde instrumenter, der er med til at forme, både hvad børn og unge bliver optaget af i deres specifikke skole- og hverdagsliv, og hvad der opfattes og dyrkes som cool, kedeligt, spændende, frastødende eller noget helt andet. Disse optagetheder blev hentet ind og bearbejdet af børnene på forskellige måder i de forskellige skoleklasser.

Ingen af børnene havde imidlertid adgang til deres telefon i skoletiden. Den blev låst inde i et skab eller en skuffe, når de kom om morgenen, og først afleveret til dem igen, når de havde fri. Alligevel sivede sociale medier ind i børnenes relateringspraksisser. I nogle klasser sås blandt pigerne en intens optagethed af hudprodukter og en tilknyttet række af kosmetik- og "skin-routine"-profiler på for eksempel TikTok, der havde stor betydning for deres forhandlinger om in- og eksklusion i skoletiden også uden telefonen i hånden. I andre klasser sås de digitale spor gennem voldsomme måder at lege og være sammen på, som blev inspireret af og normaliseret gennem for eksempel 'pranks' afprøvet og humorgjort af nogle af de store YouTube-personligheder. Her fungerede de digitale platforme som referencer, der rammesatte, inspirerede og muliggjorde børnenes samværsformer som upåfaldende og dermed ofte vanskelige at træde ud af, fordi det at sige fra ville kunne udstille den enkelte som en, der ikke havde forstået humoren eller konceptet i samværsformen.

Har mobning blandt børn så ændret sig over de sidste 15 år?

Svaret er både ja og nej. På den ene side så vi på skolerne de samme helt grundlæggende eksklusionsdynamikker og de samme grundtrin i skiftende positioneringer i børnenes fællesskaber i og uden for deres skoleklasser, som blev beskrevet i eXbus' forskning år tilbage. Børnenes sammenstød og kampe foregik ligesom dengang på baggrund af spændinger og gnidninger, der grundlæggende handlede om at sikre sig en plads inden for fællesskabets trygge rammer gennem at bidrage til en tydelig afgrænsning af in- og eksklusion og derfor også tydelige udpegninger af nogen eller noget, der ikke kunne være del af det accepterede og af fællesskabet i en gruppe. Etableringen af prestige og hierarkier var hele tiden til forhandling, og det var væsentligt at få indflydelse på de indbyrdes positioneringer og ikke mindst på, hvem der kunne deltage i forhandlingerne af præmisser for in- og eksklusion, normer og positioner, og hvem der mere manifest var udelukket fra den form for indflydelse.

Nogle børn så ud til at bevæge sig helt uden for de etablerede fællesskaber, mens andre børn befandt sig i periferien. Atter andre børn så ud til at være i konstant skiftende positioner. På den måde var der ikke noget nyt under solen. eXbus' begreber omkring social eksklusionsangst, foragt- og værdighedsproduktion, nedlukning af empati (Søndergaard, 2009), længslen efter at høre til (Rabøl Hansen, 2009), abjektionen og den sociale død (Schott, 2013) og mobningens skiftende positioner (Kofoed, 2009) var stadig lige dækkende for nogle af de grundlæggende mekanismer i og omkring mobbeprocesserne.

Den gennemgående strømning af længsel efter at blive set, forstået, inddraget, opnå udfoldelsesrum, anerkendelse, nærhed og glæde – og den gennemgående strømning af ubehag og desperation, når det *ikke* lykkedes og forekom umuligt at opnå – løb igennem alle grupper, men selvsagt i meget varierende intensitet. Overvejelserne om, hvilke former for deltagelse, der kunne sikre en sikker position, eller hvilke normer der var vigtige at overholde og bekræfte, eller hvem man skulle holde sig fra, hvis man vil vælges til, var til stede i alle skoleklasserne, og de overvejelser var ikke nye.

På den anden side var der også noget, der var nyt. Det var andre ting, børnene orienterede sig mod, og andre ting, de hentede frem som centrale i deres konflikter og grundlag for eksklusioner. Vi så nye måder at prikke, stikke, skubbe, drille og i nogle situationer også håne, undergrave og mobbe på.

Ligeledes var der også helt nye forhold sat i spil, som ikke gjorde sig gældende i samme grad for 15 år siden. Indtoget af smartphones har haft betydelig indflydelse på børnenes orienteringshorisonter og relateringsmuligheder. Muligheden for hurtig og konstant kontakt med sine klassekammerater, omfanget af sociale medier og formidlingen af nyheder gennem online platforme var vokset, og det skabte for nogle børn nye muligheder for forhandling af prestige og nye inspirationer til relateringspraksisser i form af lege, omgangstone og sociale koder.

Andre forhold var måske ikke ligefrem nye, men så tilpas ændrede, at de trådte frem som betydningsfulde i børnenes hverdagsliv på nye måder. For nogle børn fyldte verdens krige og konflikter meget, andre tænkte bekymret over klimaet, og for endnu andre var der en stærk bevidsthed om deres egne manglende privilegier og deraf de begrænsninger, de kunne blive mødt af senere i livet. I det hele taget så vi på den måde både "samfundet" og "verdenssituationen" som temaer, der blev bearbejdet af børnene på forskellige måder.

Den analytiske tilgang til det empiriske materiale

Ofte vil man i rapporter fra kvalitative undersøgelser se undersøgelsesresultater formidlet gennem kategoriseringer og tematiske inddelinger af forskningsmaterialet, gerne understøttet af modeller, der viser sammenhænge samt forskelle og ligheder på en overskuelig måde. Et eksempel kunne være, at man inddeler unges oplevelser med sociale medier i forskellige *grader* af risiko, de unge møder på nettet, eller at man kategoriserer og viser forskellige *former* for ensomhed.

I denne rapport har vi bestræbt os på at formidle undersøgelsens resultater på andre måder. Vi anvender tematikker til at strukturere

teksten og give overblik; og vi tilbyder læseren indblik i børnenes tilværelse gennem nuancerede gengivelser af børnenes ord og oplevelser. Det betyder, at vi ikke alene gengiver deres ord, men også forsøger at skabe en ramme, hvor forskellige stemmer og perspektiver kan komme til udtryk side om side. Vi har struktureret materialet på en måde, der gør det muligt at se mønstre, variationer og tendenser i fortællingerne, uden at de enkelte børns erfaringer forsvinder i generaliseringer. Heri ligger det mere deskriptive element i formidlingen.

Udover dette deskriptive aspekt formidler vi imidlertid også vores analytiske resultater gennem en tekst, der veksler mellem kortere teoretiske pointeringer, inddragelse af citater fra børnene sammen med beskrivelser af, hvad der er på spil, og dernæst udfoldelse af analytiske pointer.

De analytiske resultater er udviklet både gennem løbende bearbejdning og systematiske gennemlæsninger af materialet foretaget med støtte i begrebslige perspektiver. Det betyder, at de teoretiske begreber har inspireret, men aldrig fungeret som bestemmende for, hvad og hvordan vi ser og forstår forskningsmaterialet. Begrebslige perspektiver udgør mangefacetterede linser, der støtter, åbner og samler blikket, og som kan drejes og skiftes og genanvendes i analyseprocessen alt efter, hvordan empirien udfordrer forskernes forståelsesambition. Perspektiverne bliver altid løbende udfordret af de overraskelser, ethvert datamateriale leverer, og som det er forskernes pligt at vise lydhørhed for og anvende som grundlag for analytisk viderebearbejdning.

I den forstand er det altid mødet mellem den teoretiske inspiration og den empiriske virkelighed, der former det væksthuis, hvori de analytiske pointer og forståelserne af problemstillingerne bliver til. Et sådant væksthuis kan konstrueres med større eller mindre åbne adgange for løbende inspiration og udfordring af teser; nogle forskere ønsker at lukke deres væksthuis, når først empirien er i hus, andre ønsker at tillade en stadig strøm af empiri adgang til væksthuset helt frem til tekstens færdiggørelse.

Vores væksthus har været ganske åbent og dynamisk undervejs og frem til tidspunktet, hvor resultaterne måtte fæstnes endeligt i ord og formidles i denne rapport. Men empirien indsamlet blandt de 102 børn har hele vejen igennem udgjort kernen i analyserne, hvilket man også vil kunne læse gennem brugen af citater fra børnene. Øvrig inspiration (fra diskussioner i fagblade, møder med forældre og lærere osv.) har fungeret som del af den nødvendige modstand, en forskningsanalyse altid bør lade sig udfordre og hærde af.

Ambitionen med analyserne har været at komme så tæt på en forståelse af børnenes oplevelser, relations- og udviklingsbestræbelser og deres betingelser for tilblivelse som muligt. Alene i den formulering ligger der en bevægelse videre fra en rent deskriptiv og kategoriserende tradition hen mod en teoretisk informeret analytisk tradition.

De kommende sider rummer således resultater fra analytiske bearbejdnings af undersøgelsens empiriske materiale, hvis formål har været både at give et indblik i børne- og skoleliv anno 2020'erne og at skabe nye perspektiver at tænke mobning, marginalisering og konflikter med, også i praksis.

Der vil hen over siderne dukke talebobler op. De er tænkt som illustrationer af møder mellem hverdagsholdninger og analysernes måder at nærme sig fænomenerne på.

MOBNING UNDER RADAREN

Da vi under vores besøg på skolerne spurgte børnene, om der var nogen, der blev mobbet i deres klasser, var svaret fra en del af dem bekræftende, mens andre fortalte om klasser helt fri for mobning. Mange gav os imidlertid mere blandede svar, og det er nogle af aspekterne fra dem, vi skal søge længere ind i i denne del af analysen.

Flere af børnene fortalte, at der ganske vist ikke var mobning i deres klasser nu, men tilføjede så, at det *havde der været*; mobningen var bare stoppet, da den elev, der mobbede eller blev mobbet, var gået ud og var startet på en ny skole et andet sted. Andre sagde, at de havde haft mobning i en periode, men havde fortalt det til lærerne, og at eleven, der mobbede, var stoppet med at mobbe. Endnu andre fortalte, at der altså ikke var mobning i deres klasser, men at der en gang imellem var drillerier, men at det var for sjov, og at ingen blev ked af det. Brugen af øgenavne blev for eksempel ofte nævnt som drillerier, man ikke blev ked af.

Anton: *Nogle kalder Christopher for Makaroni eller Kakkerlakken. Fordi han kommer fra Italien og er lille.*

Interviewer: *Okay. Hvad siger Christopher til det?*

Anton: *Han er lidt ligeglad.*

Der var også børn, der fortalte om gentagende hån af en klassekammerat, om at blive grinet af og latterliggjort, om at gå i en klasse, hvor nogen blev holdt uden for og ikke havde nogle venner, og om at blive nedgjort pga. sit udseende eller væremåde. Det kunne for eksempel lyde på disse forskellige måder:

- Amalie: *Og så sagde de, 'ej, jeg kunne se dine bryster, ej jeg kunne se dine bryster, bryster, bryster, bryster,' og så går de bare og driller, og siger det til alle, de ser.*
- Ronja: *Jeg kunne ikke gå ind i klassen uden at blive kaldt grim, fed, tyk, drama queen, make-up-pigen og sådan.*
- Noah: *Så bliver jeg også drillet med, at måske jeg har anoreksi, men det har jeg ikke. Jeg har ikke anoreksi. Og det er virkelig ikke noget, man skal drille med.*
- Jenny: *Hun blev kaldt brilleabe, fordi hun går med briller. Gorilla, fordi hun har nogle hår på armen.*

Eksempler som disse minder os om, at hån og foragt kan tage udgangspunkt i hvad som helst.

I alle klasserne var der børn, der på forskellige måder befandt sig i periferien af – eller helt uden for – klassens fællesskaber, men de ekskluderende handlinger, der konstant truede dem og arbejdede for at skubbe dem ud, prikke til dem, eller udstille dem som alene, blev langt fra altid set eller taget alvorligt, hverken af andre børn eller af de omgivende voksne.

Legitimerende og tilslørende praksisser

De ekskluderende praksisser blev nogle gange dysset ned og kaldt for drilleri. Tit blev de undskyldt som harmløse, som helt legitime, måske endda retfærdige og nødvendige. Eller også blev de ganske enkelt ikke genkendt som ekskluderende handlinger af betydning, fordi de havde stået på i så lang tid, at eksklusionen var hyllet ind i normaliserings tåger. Det skete også, at de ekskluderende handlinger bare blev set som selvforskyldte – 'han kunne jo også', 'hun kunne vel' – var ofte indledning til sætninger, der placerede skylden hos den, det gik ud over. I nogle tilfælde blev eksklusionen set som selvvalgt og kaldt noget andet.

Nogle børn vandrede alene rundt i frikvartererne, og andre sad altid alene under gruppearbejde. Nogle børn fortalte lange historier om at fantasere sig ind i parallelle universer inspireret af spil og litteratur, men kunne ikke berette om lege med jævnaldrende. Endnu andre så ud til at stå på tær for at blive en del af en gruppe, en sammenhæng, bare et eller andet sted i klassen, men hver mislykket tilnærmelse til de andre børn så snarere ud til at bekræfte og forstærke deres position i periferien af fællesskabet.

Det var ikke altid umiddelbart gennemskueligt, hvad der foregik i disse situationer. Nogle gange så det ud, som om barnet *selv* valgte klassefællesskabet fra, for eksempel ved at takke nej til gruppearbejde i timerne og ved at gå alene rundt i frikvartererne. Disse børn virkede på den ene side ensomme, sådan som de konstant bevægede sig i periferien af klassens øvrige fællesskaber, men samtidig så det ikke ud til, at de greb de tilbud om deltagelse, de fik. Eller måske var tilbuddene ikke attraktive eller blev ikke opfattet som ærligt ment.

Andre gange så det tydeligt ud som om, det barn, der af både klassekammerater og lærere blev udpeget som roden til konflikter, samtidig var det barn, der var allermest alene. I de situationer blev konflikterne ofte af de voksne slået hen som 'typisk pigefnidder' eller 'sådan er drenge jo', og den form for betegnelser fungerede effektivt som maskering af den position som syndebuk, barnet konstant blev tilbudt – som roden til konflikt.

Hvad ved vi allerede om mobning, der skjuler sig?

Mobning kan vise sig gennem direkte og tydelig aggression. Mønstre af den art er rigt dækket i mobbeforskningen. Men mobning og ekstrem eksklusion kan også skjule sig i andre typer af processer og blive langt mindre umiddelbart genkendelig, selvom effekterne for de børn, der er involveret, er de samme.

Vi ved fra eXbus, at mobning ofte foregår skjult fra de voksnes blikke (Kofoed og Søndergaard (red.), 2009, 2013). Det kan ske gennem smådryppende kommentarer for eksempel om madvaner, udseende,

lugt eller familierelationer, og nogle gange kan kommentarerne ovenikøbet være udformet, så voksne tror, de er neutrale eller ligefrem venlige. Som også Jørgensen viser (2024), er det ofte kun børnene, der ved, at der ligger en skarp brod begravet i hvert ord, der bliver sagt. Mobningen kan også foregå gennem subtile måder at markere fysiske afstand på: Alle flytter sig lige en halv meter væk eller rykker deres ting på bordet for at skabe afstand til den udpegede og til vedkommendes ejendele og dermed markere afsky fysisk. Det kan ske gennem brug af jokes og morsomheder, der rummer et stærkt potentiale for at gemme nedgørelse og hån i humorens ansvarsfrihed: Det er bare for sjov (Søndergaard, 2018).

Også andre danske undersøgelser (Børns Vilkår, 2023, 2024; Hansen & Nielsen, 2020; Madsen et al., 2023) viser, at mobning kan foregå i det skjulte. For eksempel har der de seneste cirka ti år været mere fokus på at forstå mobning, der foregår digitalt (Børns Vilkår, 2023; Madsen et al., 2023). Det er ganske enkelt vanskeligere for de voksne både at få øje på, men også at forstå de mekanismer mobningen tager form igennem online, for eksempel at forstå betydningen af at et barn ikke er med i gruppechatten, eller at særlige 'memes' sendes rundt for at indikere foragt for et barn.

Institut for Menneskerettigheder og Børns Vilkår (2024) påpeger, at mobning relateret til etnicitet sker gennem 'hverdagsracisme', stereotype forestillinger om etniske grupper og ikke mindst humor – skjulte former for mobning, der ofte ikke bemærkes af de voksne, eller som de voksne ifølge rapporten selv deltager i.

I undersøgelser og forskningsprojekter fra udlandet finder vi også en påpegnings af, at mobning kan være vanskelig at få øje på som voksen. På Stavanger Universitet har man blandt andet udviklet det analytiske værktøj Innblikk (Flack, 2010), der skal hjælpe voksne med at få øje på mobning, som foregår gennem for eksempel rygtespredning og bagtalelse eller gennem non-verbale signaler i kropssprog, ansigtsudtryk eller tonefald.

Det australske anti-mobbe-projekt 'Australian Covert Bullying Prevalence Study' (Cross et al., 2009) undersøgte også skjult mobning for eksempel i form af det at blive ignoreret, at blive offer for rygter,

eller at mobningen foregår digitalt (Barnes et al., 2012). Forskerne understregede, at skjult mobning er mobning, der enten ikke *ses*, *genkendes* eller *anerkendes* af de voksne.

Vi blev ligeledes vidner til eksklusionsprocesser, der gik under radaren. I nogle tilfælde var mobningen indlejret i praksisser, hvor situationen ganske vist blev opfattet som konfliktfyldt af både børn og voksne, men ikke blev genkendt som mobning. Dette gjaldt for eksempel, når barnet, der blev mobbet, reagerede på en måde, som blev opfattet som voldsom, hvilket forskød opmærksomheden fra de underliggende eksklusionsprocesser, et mønster også Hansen har skrevet om tidligere (f.eks. Hansen, 2013).

I andre tilfælde blev mobningen ikke opfattet som en situation, der behøvede opmærksomhed, fordi den foregik skjult for de voksnes blikke. I nogle klasser, hvor der havde været stærkt fokus på mobning tidligere, kunne kamuflering af eksklusion og mobning næsten se ud til at blive dyrket som en sport. Det var spændende at komme af sted med manøvrer, der resulterede i nedgørelse af et barn i klassen, men som gik 100% under radaren hos de voksne, der havde talt så meget om at undgå mobning. Her er det vigtigt at understrege, at sådanne manøvrer også efterlod den ekskluderede ganske handlingslammet – og ofte efterlod vedkommende udleveret til at få sine reaktioner læst som irrationelle og urimelige. Dette kunne dernæst resultere i endnu et nyk i eksklusionsbevægelsen og ikke mindst i kamufleringen af denne bevægelse. Foragtproduktion, der sikrede et lille lokalt fællesskabs afgrænsning gennem eksklusion af bestemte andre, kunne således dyrkes på mangfoldige måder.

Når vi taler om, at mobning kan gå under radaren, handler det således både om, at mobning kan skjule sig i andre processer, der virker legitimerende for mobningen, og at mobningen kan tage form på måder, der ikke fremstår problematiske for voksne eller andre børn.

At vi som forskere kan få øje på disse mere eller mindre subtile dynamikker, handler om vores rolle som forskere. Det at vi har mulighed for at tilbyde børnene rummelighed, tid og mulighed for trygt at overveje og berette, og det at vi ikke har en undervisningsdagsorden, og at vi ikke er presset af krav og forventninger fra ledelse

og skolepolitikker giver os en særlig privilegeret position. Vi kan sætte os ned og lytte uden at dømme, og se uden at skulle målstyle, hvilket giver os en anden kanal til børneliv. Når den kanal forvaltes etisk forsvarligt, åbnes der mulighed for at få øje på mekanismer og dynamikker, som lærerne ikke har nemme vilkår for at få øje på.

Over de næste sider bevæger vi os tættere på en række af de forskellige måder, foragtproduktion, hån, udelukkelse og andre former for ekskluderende praksisser kan gemme sig i og blive del af andre helt legitime processer i de skolemiljøer, vi har besøgt.

Vi gentager lige, at eksemplerne ikke skal læses som et bud på en generaliserbar typologi. De skal læses som en støtte til at øge opmærksomheden på og sensitiviteten overfor måderne, de sociale dynamikker med deres eksklusions- og mobbepraksisser udfolder sig på i al deres forskellighed.

Tilbageetrækning og isolation

"Jeg går rundt og tænker". Sådan beskriver Sofie sin skoledag. Hun går ofte alene rundt. Hun sidder alene i pauserne, og i timerne vælger hun også at arbejde alene, når hun har valget, selvom der er mulighed for gruppearbejde. I spisepausen må eleverne sætte sig sammen på kryds og tværs, også med dem fra parallelklassen, men Sofie sidder hver dag adskilt fra sine klassekammerater.

Hendes lærer fortæller, at de andre piger ofte har spurgt, om Sofie vil sidde sammen med dem, men at hun altid siger nej. Sofie siger selv, at pigerne aldrig har spurgt hende.

Da forskeren spørger hende, hvorfor hun for det meste går alene rundt i frikvarterne, fortæller hun, at hun går rundt og *tænker*. For eksempel tænker hun på nogle bøger, hun har læst. Hun fortæller også, at hun nogle gange går rundt med pigerne fra parallelklassen, men i de tre uger, vi var på skolen, så vi hende ikke sammen med andre ud over i det gruppearbejde, hun blev sat i af lærerne. I sin fritid går Sofie til kor, men det er ikke med nogen fra klassen. Hun passer med andre ord sig selv, og umiddelbart ser der ikke ud til at være hverken ubehag eller

mistrivsel forbundet med det. Eller hvad? For hvordan ser ubehag og mistrivsel egentlig ud?

I de næste afsnit zoomer vi ind på Sofies klasse for at forstå, hvorfor det er så svært at få øje på, endsige vurdere, om Sofie mistrives og bliver ekskluderet fra klassens fællesskaber.



En rolig og god klasse uden mobning

I Sofies klasse er der en udpræget ro i timerne. Børnene arbejder koncentreret, gruppearbejde forløber for det meste stille og umiddelbart uproblematisk, og det er ganske imponerende, hvor hurtigt børnene kan falde til ro efter et frikvarter, hvor især drengene har tonset rundt og spillet fodbold.

Roen er bemærkelsesværdig – ikke fordi ro i sig selv er usædvanlig, vi fulgte flere klasser, hvor timerne forløb uden det store kaos – men fordi klassen konstant bliver udfordret af strukturelle forstyrrelser: Vikartimer, ændringer i skemaet og læreres sygdomsmeldinger, som eleverne fortæller, at de hele tiden stod midt i. De forstyrrelser vender vi tilbage til om et øjeblik, men vi bliver lidt ved roen.

Roen i klassen bliver flere gange nævnt af klassens lærere som en rigtig god kvalitet ved netop denne klasse, fordi den gør det til et rart sted at være, især hvad angår læringsmiljø. Også eleverne beskriver klassen som rolig og derfor god. 'Alle er rolige', 'vi er en god klasse', 'vi laver ikke konflikter', 'vi laver sjov med hinanden, men på en god måde', lyder det fra

flere af børnene, og således fungerer roen i klassen som en markør for trivsel og det gode fællesskab uden konflikter.

Sagen er bare, at ikke alle børn er en del af det fællesskab, der fremstår som den rolige klasse, og Sofie er en af dem. I en klasse uden store eller tydelige konflikter er det imidlertid vanskeligt at få øje på, at nogle børn måske ikke trives. Fraværet af åbenlyse konflikter, larm eller synlige brud på fællesskabet bliver af børnene tolket som et tegn på generel trivsel, og Sofies stille tilbagetrækning synes jo næsten bare at bekræfte den tolkning.

Fortællingen om dem, der gik ud af klassen

Fortællingen om en rolig klasse og børn i trivsel antager tit en særlig form. Beretningen om den rolige klasse og børnene i trivsel bliver leveret og bekræftet *igennem børnenes fortællinger om de børn, der ikke længere er i klassen*. Dem, der ikke længere er der, kan være børn, der var blevet mobbet eller selv mobbede – i børnenes fortællinger er det ikke helt til at blive klar over. Hvad klassens nuværende børn til gengæld gør helt klart, er, at de børn, der nu er væk, på forskellige måder skabte problemer i klassen, og at der nok var noget *galt* med dem. Hvad dette *galt* betyder, er ikke entydigt, men i hvert fald kan flere af drengene fra Sofies klasse fortælle om en tidligere klassekammerat, at hun var *klam*, og det hænger for eksempel sammen med forskellige episoder, hvor pigen har hældt saftvand på gulvet med vilje, at hun ikke tog bad efter gymnastik, at hun ikke kunne sidde stille, og at hun råbte ad lærerne.

I andre skoler er fortællingen den samme: *"Han var på en måde også lidt speciel. Han havde også ADHD. Og lidt autisme også,"* fortæller Elias om en dreng fra sin klasse, der blev mobbet, men nu er gået ud. Om drengen kan også Marcus berette, at *"han fik en lærer til at græde,"* mens Kristian tilføjer, at han *"også var følsom"* i forståelsen for følsom, og Thomas fra samme klasse forklarer om endnu en tidligere klassekammerat, at *"nogle ville kalde det anger issues"*. En pige i en anden klasse blev kaldt *"teacher's pet"*, men også hun er nu flyttet til en skole *"tættere på, hvor hun bor"*.

På tværs af skolerne finder vi således næsten udelukkende negative beskrivelser af tidligere mobbede elever og tilsvarende en forsikring om, at klassen er blevet et rarere sted at være, efter de gik ud.

Også Sofie kaster sig ud i at beskrive pigen fra klassen, der er gået ud – hende, der ifølge drengene var klam. Ifølge Sofie blev hun mobbet, men det hænger nok sammen med, at hun har problemer, forklarer Sofie: "... *hun har nok problemer, hun er nok [skør] oppe i hovedet*", og hun kører sin pegefinger rundt ved tindingen for at understrege betegnelsen.

Hvad disse børn lader os forstå med deres beretninger om mobning i klasserne er, at det at blive mobbet kan legitimeres med betegnelser som *skør, klam, voldelig* og *kæledække*. Mobningen er i de tilbageværende elevers øjne nærmest selvforskyldt. De mobbede reagerer angiveligt forkert; de vækker ubehag og lede hos de resterende elever og derigennem legitimeres det, at de i sidste ende går ud af klassen og nu kun eksisterer som et ekko, der bekræfter de tilbageværende som nogle, der hører til. De mobbedes funktion som ydersiden, der bekræfter indersiden af et fællesskab, kan interessant nok opretholdes også in absentia.

Således fortsætter fortællingerne deres regulerende funktion i klassen. Fortællingerne om de mobbede børn levede i mange klasser som en slags påmindelse om, hvor grænsen går mellem det acceptable og uacceptable, det gode og det problematiske, det rolige og det konfliktuelle klasse miljø. Og fordi nogen var forsvundet efter overskridelse af disse normer, behøvede man ikke udpege nye børn for at statuere et eksempel. Ydersiden var stadig tydelig efter disse børns sortie.

Positioneringer i periferien af klassens fællesskab bliver således ikke nødvendigvis forbundet med at blive mobbet, eftersom mobningen jo opfattes som forsvundet sammen med de 'problembørn', der forlod stedet, og eftersom klassen efterfølgende ses som rolig og velfungerende. Men Sofies virkelighed er ikke desto mindre, at hun befinder sig i klassefællesskabets yderkant. For at undgå at blive den næste, der må gå ud af klassen og efterlade sig et uværdigt minde, må hun derfor navigere uden om den negative opmærksomhed, der kan forbindes med at være for eksempel klam og skør.

Det at undgå, at ens position i periferien tiltrækker sig opmærksomhed, bliver for nogle børn en strategi, der på paradoksal vis kan sikre social overlevelse og en eller anden grad af værdighed i sammenhængen. Der er mange måder at undgå at tiltrække sig opmærksomhed på. Man må for eksempel undlade at sige noget til læreren. Man må undgå at spørge åbent, om man må være med og dermed risikere en mere eller mindre subtil afvisning. Spørger man for åbent, kan de andre blive optaget af at blive meget tydelige i deres eksklusion. Man kan heller ikke søge tilhør og venskab hos nogen, som fællesskabet har vendt sig imod, og som allerede er indtaget helt af hånen og foragten. Det vil tiltrække opmærksomhed, hvis det ekskluderede bliver for tydeligt ved at vokse i omfang. Man må være varsom, diskret og tænke sig om. Denne varsomhed kan lægge sig helt ind i kroppe og bevægelser og måder at orientere sig på, så det udefra ligner en naturlig 'tilbøjelighed' hos barnet – det ser jo 'bare' ud som om, barnet holder af sit eget selskab, barnet er vel 'bare' introvert.

For Sofie syntes det netop at være en social strategi at holde sig lidt på afstand og ikke skabe opmærksomhed omkring sig selv. Hendes væren i skolemiljøet antager en form for tilpasning, der både skaber en tålelig skoledag, men som også får den effekt, at de voksne forstår hende som en, hvis eksistens på kanten af klassens forskellige grupperinger, er selvvalgt.

At hun *selv* vælger at gå alene rundt, bliver også understreget af Sofie i interviewet, der samtidig kan fortælle, at hun nogle gange går rundt med pigerne fra parallelklassen, og at hun også går til kor sammen med flere af disse piger. Vi ser ikke Sofie gå rundt med pigerne fra parallelklassen, men disse forsikringer kan måske virke mere tilforladelige end at skulle sige, at man ikke har nogen at gå rundt sammen med, eller at ingen har spurgt. Det kan også være lettere end at skulle forklare, at dem, der eventuelt har spurgt, har virket uoprigtige.

Vikartimer

Der er også en anden gennemgående betingelse i Sofies klasse, der bidrager til, at hendes situation går under radaren. Det er vikartimerne, som står på næsten hver dag.

Timerne med vikar betyder, at små konflikter ikke bliver taget op løbende, fordi klassen hele tiden må vente på at møde en fast lærer. Vikarerne kender ikke børnenes navne, og omvendt lader det heller ikke til, at børnene altid aner, hvem vikarerne er. Dette er måske ikke så mærkeligt, eftersom vikardækningen skifter fra dag til dag. Omfanget af timer, der bliver dækket af vikarer, betyder blandt andet, at beskeder til klassen ofte er uklare, fordi de er formidlet gennem Aula til vikaren og derfra videre til klassen. Det skaber forvirring i timerne om, hvad børnene skal, ofte fordi – fortæller børnene – så har de allerede lavet det, de får instrukser til af vikaren, eller også lyder det ikke, som om vikaren forstår opgaverne på samme måde som læreren, og så stoler børnene ikke på, at de gør det rigtigt. Timerne med vikar bliver derfor tit konverteret til legetimer, men vikarerne kender ikke klassens faste lege, så dem skal eleverne først instruere vikarerne i, og så kan timen begynde.

I en del børns fortællinger på tværs af skolerne resulterer et langvarigt fravær af en fast voksen i oplevelsen af utryghed og manglende støtte, noget som øger ubehaget ved at være i klassen og vanskeliggør muligheden for at gribe ind over for mobning i tide. For eksempel fortæller Luna fra en af de andre skoler:

Luna: *Jeg nåede at have 3 forskellige lærer, imens jeg blev mobbet i 18 måneder.*

Interviewer: *Hvornår var det?*

Luna: *Det var for lang tid siden. Det var mest i 1. og 2. Men vi havde vildt mange klasselærere. Vi havde en vikar som permanent klasselærer i et par måneder.*

Det er bedre nu, fortæller Luna og tilføjer, at klassen har fået en ny klasselærer, som er god til at håndtere konflikter og få skabt ro i timerne, så man kan nå at løse sine matematikopgaver. Nu har denne klasselærer til gengæld lige været syg i tre uger, og deres vikar *"kommer aldrig rigtig forberedt. Han kommer med et papir, der er printet, hvor teksten er så småt, at man ikke kan læse det,"* som Lunas klassekammerat Jenny forklarer, mens Luna uddyber og fortæller, at ingen laver noget i vikartimerne, fordi vikaren slet ikke kender klassens rutiner, og ingen derfor ved, hvad de skal gøre af sig selv.

For Sofie er vikartimerne et rum uden voksenopmærksomhed på klassens sociale liv og børnenes måder at relatere sig til hinanden på. Vikarerne kender ikke lærerens eventuelle bestræbelser på at støtte eleverne i deres arbejde med relationer og samarbejdsformer, ej heller har de nogen erfaring med klassen. De har ikke del i nogen kontinuitet i arbejdet med børnegruppen og ingen adgang til at fortsætte den fraværende lærers interaktion med børnene. Relationen til eleverne i vikartimerne synes derfor ofte at starte helt forfra hver gang og også at være baseret på forventninger fra både børn og vikar om uklar, men formentlig kort, varighed.

Hvad der pædagogisk og didaktisk må være i gang i forhold til elevernes sociale dynamikker og deres sammenvikling med faglige dynamikker forsvinder derfor helt ud af klassens virkelighed, mens afbrydelserne varer. Ingen kender varigheden af afbrydelsen, eller ved om vikaren vil være den samme dagen efter. Og samlet synes signalet til børnene at være, at så er det nok heller ikke mere vigtigt at engagere sig i at samarbejde på bestemte måder, eller lære at tage hensyn til andre eller rumme forskellighed, eller hvad man må forestille sig, deres faste lærer kan have haft af planer om at lære dem.

I Sofies klasse er vikartimerne derfor langt fra ligegyldige. Dels markerer de et fravær af de voksne, der ville kunne opdage Sofies sociale tilbagetrækning, og dels forstærker de den ramme, der muliggør tilbagetrækningen.

Sofies situation er ikke den eneste, hvor børns bevægelsesmønstre på kanten af fællesskabet går under radaren. Der er også Trine, som deltager i sin klasses fælles lege, og som umiddelbart virker

velkommen, men som aldrig bliver valgt som makker i timerne, og som sjældent har legeaftaler hjemme. Hun er tilstrækkeligt alene til, at det er iøjnefaldende for forskeren, men ikke til at det udløser alarmklokker hos de voksne omkring klassen. Trines bevægelser i periferien er lige præcis så stille, at de kan læses som selvvalgte og uproblematiske.

Og måske *er* det uproblematiske for nogle børn at leve alene i skolen eller befinde sig i periferien af børnegrupperne. Men Sofie, Trine og de mange andre børn, der viser tegn på at være isolerede, inviterer samtidig til, at man som voksen forholder sig til, at ikke al eksklusion og marginalisering er åbenlys. Fraværet af åbenlyse konflikter, synlige krænkelser og ikke mindst et genkendeligt mobbeoffer, der bøjer sig, græder og søger hjælp hos de voksne, betyder ikke, at eksklusion og mobning ikke finder sted.

Børn, der mobber for ikke at blive mobbet

Nu skal vi til et andet skolemiljø, hvor der var andre dynamikker og betingelser blandet ind i børnenes relatering til hinanden, men som også så ud til at have betydning for måden, foragtproduktion og andre ekskluderende praksisser gik under radaren på. Vi tager udgangspunkt i et eksempel, der viser, hvordan moralsk fordømmelse og et stærkt fællesskab kan virke sammen om at legitimere eksklusion af et barn, der i udgangspunktet blot søger at blive inkluderet.

I det miljø lever Conrad sin skoletilværelse. Conrad er en dreng på 11 år, der går til trommer og gerne vil være en kendt musiker. I klassen søger Conrad konstant de andre drenge. Han prøver at få dem til at grine. Han spørger, om de skal være i gruppe sammen i timerne, og spørger dem også, om de vil være sammen med ham til interview med forskeren. Han spørger i begyndelsen af hver time, hvornår det er hans tur, og om han godt må blive interviewet sammen med enten Laurits, Lucas eller Elias. Det virker egentlig ikke, som om Conrad går så meget op i præcist hvem, han skal interviewes med, så længe han bare bliver interviewet med nogen.

Conrad bliver af sine klassekammerater – pigerne især – udpeget som roden til en længere periode med ubehagelige episoder, onde kommentarer, dril og mobning, som klassen havde været igennem i det forgangne skoleår. Pigerne i Conrads klasse kan enstemmigt fortælle, at Conrad over flere måneder sidste skoleår havde haft for vane at kommentere nedladende og hånlige på deres udseende. Der er i pigernes gengivelser af episoderne ikke den beklædningsgenstand, frisure, størrelse på mave eller lår, eller sågar mængde af madindtag, der undslap en kommentar fra Conrad. Drengene fra klassen har ikke på egne kroppe oplevet Conrads kommentarer og bemærkninger, men også de kan fortælle om Conrad, at han er *"sådan kendt for at gå lidt og hakke på nogen"*, at han er *"irriterende"*, og at han *"puster sig op"*.

På baggrund af Conrads kommentarer til pigerne blev der sidste skoleår afholdt møder, hvor pigerne kunne fortælle om Conrads adfærd, og Conrads forældre var også blevet indkaldt til møde, fortæller pigerne.

Samtidig med fortællingerne om Conrad som *"ond"* – sådan beskriver Viola fra klassen ham – løber det gennem alle interviewene med både drengene og pigerne, at Conrad er den i klassen med færrest venner. Nanna forklarer: *"Han har ikk' så mange venner i klassen. Drengene, de synes ikke, det er så sjovt at være sammen med ham af en eller anden grund, og hvis jeg var en dreng, så ville jeg ikke være sammen med ham..."*, og Alberte understreger, at *"det er selvfølgelig synd for ham, men det går jo ud over os"*. Og Fiona prøver at rationalisere Conrads adfærd: *"Ja, han vil nok bare have folk til at grine. Og sådan, 'ej, skal vi ikke være venner', ikk'?"*

Conrad indtager en position på kanten af klassens fællesskaber, og det er tydeligt, at han på daglig basis forsøger at blive en del af fællesskabet og også at komme derind, hvor forhandlingerne om popularitet og status foregår. Næsten utrætteligt gentager han de populære drenges jokes, dog uden at få samme lovprisning fra hverken pigerne eller de resterende drenge, som de populære får. Og med et fjoget grin lader han sig gang på gang ydmyge som objekt for hånende vittige bemærkninger fra de andre elever i klassen om alt fra udtalen af engelske ord til beskyldninger om at være den, der har slået en prut i klassen.

Det interessante ved Conrads situation er således, at han er den, der utvetydigt bliver fremhævet som en klassisk mobber – som ond, irriterende, en der driller og 'puster sig op' – og at hans tilnærmelser og bestræbelser på at passe ind og komme ind i 'varmen' hos drengene bliver beskrevet som næsten desperate forsøg, der på ingen måde kan veje op for hans drillerier. "*Der er også nogen, der siger, at Conrad er sådan en golden retriever, hvis du forstår?*" bliver forskeren forklaret af en af drengene som et udtryk for, at Conrad hele tiden 'følger efter' de andre drenge og higer efter anerkendelse fra dem. Forståelsen af ham som en, der søger tilhør i drengegruppen er med andre ord pakket ind i foragt, omend også hos et par af drengene en lille smule medlidenhed.

De to fortællinger om Conrad – den om Conrad som en mobber og den om Conrad som en, der søger venskab og tilhør – lever således side om side, men det er fortællingen om 'mobberen Conrad', der først og fremmest fylder. Spørgsmålet bliver derfor, hvorfor Conrads forsøg på at blive inkluderet bliver læst som ondskab og mobning. Svaret kan findes i (mindst) to mekanismer, der gør sig gældende samtidig i klassen, og som virker bekræftende og forstærkende ind på hinanden.

Fælles indberetning møder moralsk forkastelighed

For at forstå, hvorfor Conrads forsøg på at passe ind og få drengenes opmærksomhed og anerkendelse tilsyneladende bliver æltet ind i foragten for ham, og at klassens konstante afvisninger af ham bliver begrundet som en helt naturlig konsekvens af hans egen opførsel, skal vi først og fremmest forstå, hvad der foregår i den pigegruppe, som føler sig udsat for Conrads 'onde' kommentarer.

Pigegruppen udgør et stærkt fællesskab i klassen. "*Vi leger allesammen sammen*", gentager de igen og igen, og det ser da også sådan ud, når forskeren observerer i klassen. Pigerne er for det meste samlet i frikvarterne, hvor de enten leger forskellige boldlege eller gemmelege udenfor, eller hvor de øver små dansetrin. Det er ikke altid i én stor gruppe, nogle gange deler de sig op, men helt overordnet lader det til, at pigerne støtter og er loyale over for hinanden – i hvert fald, når det gælder deres fælles oplevelse af at have været udsat for Conrads

kommentarer og hånende latter. Et aktivt fælles arbejde med at lægge afstand til Conrad ser ud til at bidrage til at samle pigernes fællesskab.

Også drengene beskriver pigerne som en gruppe, der holder sammen. Det er på mange måder "*pigerne mod drengene*" i klassen, siger de. Flere af drengene kan også fortælle om pigerne, at de er "*bestemmende*", og som vi også hører det i drengerebetninger fra andre klasser, at lærerne altid holder med pigerne.

Med det sammenhold får pigerne mobiliseret en samlet og tydelig fortælling om Conrads adfærd som grænseoverskridende. En fortælling, der er rigt underbygget med konkrete eksempler og dermed også let at følge op på med sanktioner for de voksne. På det tidspunkt, hvor forskeren taler med pigerne, er aftalen med læreren, at pigerne skal fortælle "*hver gang, vi får en kommentar, så bliver der bare skrevet hjem [til Conrads forældre]*", fortæller de.

Og Conrad gør det faktisk ret nemt for pigerne. Pigerne kan fortælle, hvordan han ofte har kommenteret utvetydigt nedladende på deres udseende, at han kalder dem "*snitch bitch*," når de fortæller det til lærerne, at han "*efteraber*" deres stemmer, og at han har fyret jokes af, der lægger sig op ad de kønnede normer, man finder i manofæren: "*Hvad er forskellen på en kvinde og en bog? En bog kan klappe i*", har han for eksempel kunnet finde på at sige. Og pigerne kan forklare, at sådanne jokes og kommentarer er "*diskriminerende*".

Conrad kan ifølge et par af drengene også finde på at sige "*racistiske*" kommentarer, for eksempel til Trine fra klassen, som Conrad nogle gange kalder "*Eskimo-is*", fordi hendes mor er fra Grønland.

Conrad selv fortæller, at han har sagt nogle ting til pigerne, som han ikke mente, men at det var "*payback*", fordi de var irriterende og havde sagt "*smut tilbage til Kina*."

Conrads måde at gøre sig bemærket på (alt sammen ifølge børnenes fortællinger i et forsøg på at få "*opmærksomhed fra drengene*" og at "*få venner*") bliver således ikke alene forstået som nedladende eller klodsede. De bliver af børnene beskrevet som direkte moralsk forkastelige – som diskriminerende og racistiske. Ingen nævner Kina-bemærkningen rettet mod Conrad som racistisk.

Havde Conrad handlet på måder, der ikke brød med normerne for, hvad der er moralsk passende, var hans forsøg på tilnærmelser måske blevet mødt med større rummelighed og velvilje til at lukke ham ind.

Men modviljen mod Conrad har på det tidspunkt, vi besøgte klassen, allerede taget over i en sådan grad, at de fleste af hans bevægelser i klassen bliver mødt med irritation eller afvisning. Det er på dette tidspunkt vanskeligt at få øje på, at Conrad også kan forstås som den, der bliver ekskluderet og mobbet, og det ville uden tvivl kræve en ekstra indsats af de voksne at vende blikket og se bag om den adfærd, der nu blev betegnet som moralsk forkastelig, for i stedet at kunne analysere klassens dynamikker og den lidt mere omfattende kontekst, som sammenstødene blev formet indenfor og igennem.

Vrede reaktioner maskerer foragtproduktion

Det sidste eksempel på dynamikker, der sender eksklusionsprocesser under radaren, viser, hvordan børns *reaktioner*, dvs. deres måder at vise ubehag og respondere på foragtproduktion og trusler om social eksklusion på, kan få betydning for, hvordan situationen bliver forstået af voksne og andre børn i fællesskabet. Vi ved fra forskellige undersøgelser, at børns mistrivsel kan vise sig gennem forskellige reaktionsmønstre, for eksempel gennem tilbagetrækning og skolefravær (Knage, 2023a) eller ligefrem selvskade (Rasmussen et al., 2019).

I et af de skolemiljøer, vi besøgte, går Emma, en pige på 11 år, der er vellidt af pigerne, men som bliver udsat for løbende latterliggørelse af drengene i sin klasse. Emma går til skøjteløb, og så interesserer hun sig for mærkevarer ligesom flere af pigerne fra klassen, der under interviewene taler om alt fra dyre tøjmærker til de gode steder at spise sushi eller gå til frisøren. Emma fortæller gerne de andre børn, hvad hendes ting har kostet, ofte til stor morskab for flere af drengene, der kan finde på at google Emmas ting og finde dem (eller muligvis er det kopiprodukter) på billige hjemmesider, og derefter gøre grin med hende for at lyve. Denne latterliggørelse er en del af drengenes mere omfattende hånepraktisser rettet mod Emma, der for eksempel også

handler om at holde hende på fysisk afstand af både dem og deres ting, fordi enhver fysisk kontakt kan give "Emma-virus".

Der kan være mange grunde til, at Emma interesserer sig for mærkevarer, og til hvorfor hun fortæller om prisen på sine ting, men vi kan oplagt forstå interessen som et udtryk for de dynamikker, der præger hendes skolemiljø. Hendes fokus på dyre mærkevarer er tydeligvis et forsøg på at mestre normerne for status blandt især klassens piger, hvor optagetheden af mode og kosmetik går igen i flere af de aktiviteter, de samles om, herunder YouTube-videoer om at være influencer eller den løbende opsøgning af tøjmærker og modetrends, som bliver brugt til at ventilere rigtig smag – en smag som i denne klasse handler om at være afslappet, naturlig og ikke for åbenlys sminket, samtidig med at mærkevarer og andre udtryk for 'high maintenance' er en selvfølgelig del af særligt pigernes horisont. Skolen ligger i et velhavende byområde, og for Emma er bestræbelsen på at melde sig ind i selvfølgelighederne omkring adgang til og normer for denne særlige form for forbrug central som et led i bestræbelsen på at blive en accepteret og respekteret del af pigernes fællesskab.

I de situationer, hvor Emma bliver latterliggjort, reagerer hun skiftevis med at gå væk fra og forsøge at ignorere drengene, og at blive vred, råbe og benægte, at hendes ting kommer fra billige hjemmesider. Begge strategier ser ud til at øge drengenes morskab og få dem til at gentage og køre videre på jokes'ne om Emmas ting, mens de griner højt.

Når Emma skælder drengene ud og forsvarer sig, bliver reaktioner som disse yderligere brændstof for latterliggørelsen:

Interviewer: *Hvorfor er det, at de går efter Emma?*

Solveig: *Hun får en meget stor - hun har en reaktion, hvor hun enten begynder at grine, men stadig råber til dem, og så på et eller andet tidspunkt går det over grænsen, hvor hun stadig råber og bliver rigtig sur på dem, men så kan de jo ikke lade vær', for det er jo megasjovt åbenbart.*

Emma er således en, det er sjovt at grine af og håne, og hendes reaktion fungerer her bekræftende i forhold til, at det er helt legitimt at gøre. For de af drengene, der selv befinder sig nederst i drenghierarkiet, er det kærkomment at få adgang til at være med i det frydefulde fællesskab for en tid. De nyder tydeligvis at få muligheden for at forhandle deres egen position ved – bare her og denne gang – at være med til at sætte præmisserne for hvad og hvem, den fælles latter kan rettes mod.

Det er på ingen måde ukendte reaktioner for børnene på tværs af skolerne at reagere med vrede, verbale udbrud og nogle gange også fysiske markeringer som for eksempel at skubbe og slå, som vi skal høre i næste kapitel, at også Stine gjorde det. Overalt er der beskrivelser af børn, der reagerer voldsomt over for både lærere og elever: *"Han slår"* – *"han låste mig engang inde i klassen, mens han sparkede på døren"* – *"hun spyttede på gulvet"* – *"han har fået to lærere til at græde"* – *"hun har et voldsomt temperament"* – sådan kan beretningerne om de vrede børn lyde. Og både børn og voksnes reaktioner synes at begrænse sig til en forståelse af vreden som problematisk og nogle gange latterlig adfærd hos den enkelte. Ingen ser ud til at tænke over, hvad denne adfærd, denne vrede, er et svar på, endsige overveje, hvordan reaktionen kan tage form som netop vrede i mødet mellem barnet og omgivelserne; i mødet mellem skolemiljøets betingelser i form af for eksempel normer og adgang til voksnes støtte til at skabe relationer og orientere sig på den ene side, og på den anden side de muligheder barnet oplever at have, og de erfaringer barnet har med sig til at håndtere dem med.

Ofte foregår fortællingerne i datid, for de vrede børn er ikke sjældent børn, der er gået ud, fordi – forlyder det – de ikke kunne være i klassen: *"Han havde ADHD"* – *"hun går på specialskole nu"* – *"han var lidt speciel"* – og med de fortællinger lever også de vrede børn fra fortiden videre i klassen som markører for, at klassen nu efter deres afrejse er bedre, roligere og mindre konfliktfyldt, sådan som vi også beskrev det tidligere.

De børn, der fortsat viser vrede, lever til gengæld videre i skyggen af disse fortællinger. De bliver fortsat forstået som børn med manglende selvkontrol. Tænker vi ind i den offentlige debat, kan man se denne individualiserende forståelse vedligeholdt i diskussionerne om, hvad

skolerne skal stille op med disse angiveligt egoistiske børn, der kun har fokus på sig selv og ikke på fællesskabet. Og man kan se forsøg på forståelse af vreden skubbet ud af skolen og hjem til forældrene, sådan som man også kan læse om det i Nina Heins arbejde (Hein, 2009; 2017).

Når Emma derfor reagerer, som hun gør, i afmagt og som svar på den latterliggørelse og hån, hun mødes med, så maskeres foragtproduktionen som et individuelt problem knyttet til Emmas temperament. At Emma måske snarere handler meningsfuldt stillet over for eksklusionsprocesser i form af latterliggørelse og fysisk afstandtagen, forsvinder ud af fokus.

I Emmas tilfælde kender vi ikke til de voksnes reaktioner og eventuelle forsøg på at hjælpe, men vi ved fra mobbeforskningen, at hvis de voksne primært ser og handler på vreden, så risikerer de at overse den foragtproduktion, der for eksempel i denne case ville kunne gøre vreden forståelig. Dermed forskydes opmærksomheden væk fra fællesskabets normer, hierarkier og adgangsbetingelser og over på barnets angiveligt manglende evne til at regulere sig selv. Foragtproduktionen kan på den måde fortsætte relativt uforstyrret, netop fordi den får lov at fremstå som en legitim reaktion på et barn, der *"selv lægger op til det"* eller *"ikke kan styre sig."* Dermed bliver vreden ikke alene svaret på eksklusion, men også en mekanisme, der er med til at maskere eksklusionen.

Debatten om de vrede og voldsomme børn

Som afrunding på at forstå Emmas situation, bevæger vi os nu over i den for tiden højaktuelle debat om de vrede og til tider voldsomme børn, der i øjeblikket fylder meget i både medierne og den pædagogiske praksis. Det er en debat, der dukker op med års mellemrum, og som altid rummer fortællingerne om børn, der råber, slår, truer eller på anden vis overskrider skolens normer for acceptabel adfærd. Den rummer ofte beskrivelser af børn, der angiveligt mangler grænser, empati og ikke kan tage hensyn til fællesskabet.

Der er noget med de vrede børn, som kalder på stærke reaktioner. Det ser ud som om, vrede børn i særlig grad vækker en følelse af magtesløshed hos (nogle) voksne og en særlig grad af humor hos (nogle) andre børn. Man kan måske undre sig over denne alliance mellem på den ene side voksnes magtesløshed og akutte trang til individualiseret adfærdsregulering i forhold til vrede børn og på den anden side morskaben hos andre børn over vreden og disse andre børns trang til at forstærke vreden og ofte også eksponere den for de voksne.

Alliancen er i en vis forstand paradoksal. For fryden hos nogle børn ligger i at tirre modstanden mod disciplinering. Og den individualiseret adfærdsregulerende kontroltrang hos voksne ligger i fastholdelse af disciplineringens virkemidler og berettigelse. Men begge parter agerer med hver deres engagement fanget i de emotioner, dansen om autoriteten hvirvler op. Paradokset opstår der, hvor modsatrettede interesser i en vis forstand alligevel vendes til samme interesse, nemlig interessen i at synliggøre modstand mod autoritet og disciplinering. Lad os forklare.

Hvis det lykkes de andre børn at tirre vreden og få den til at blusse op hos en kammerat, har de en velkommen stedfortræder i forhold til barnlig magtesløshed af den art, som alle børn oplever med jævne mellemrum. Det at komme til kort i mødet med omgivelserne, ikke at kunne gøre sig forståelig, ikke at finde vej ind i accepten og respekten af sin deltagelse og tilstedeværelse og måder at forstå og agere på i den sociale hverdag, de er del af – det er alt sammen oplevelser, alle børn i større eller mindre omfang og i kortere eller længere perioder kender til. Og det kan være pirrende og dragende at se andre børn leve følelserne knyttet til den form for oplevelser ud igennem vrede og desperate, men forgæves forsøg på at kræve respekt, kræve at blive lyttet til og forstået. Hvis man dernæst også kan bidrage til, at dette desperate, men forgæves forsøg på at opnå respekt mødes med forstærket afvisning og disciplinering fra ikke alene andre børn, men også fra den endelige autoritet, de voksne, så bliver koreografien i scenen kun endnu mere pirrende, og følelsen af selv at være på den sikre side kan forekomme attraktiv og bekræftende.

Sådan kan det være – undtagen for de få, der muligvis får øje på en lidt mere omfattende kontekst for begivenhedens etablering, eller som af varierende årsager har empati tilbage også for den vrede positions indehaver. Vi så sådanne få i nogle af de miljøer og situationer, vi havde adgang til. Blandt børnene så vi sådanne få i børneflokkene, men vi så dem også dukke sig og sive bagud i skyggerne, mens bølgerne gik højt, formentlig for at undgå selv at komme i søgelyset, hvis de vovede at træde frem med en anden stemme end den, der i disse vredessituationer samlede sig i bemærkelsesværdig enighed.

Børn arbejder med de problemstillinger, de præsenteres for i mødet med deres omgivelser. I det sidste analyseafsnit skal vi se denne pointe udfoldet i forhold til ikke bare vrede, men med særligt fokus på legen med vold og voldsomhed.

Opsamling

I undersøgelsen mødte vi både skolemiljøer præget af aktive og tydelige mobbeprocesser, og miljøer der tilsyneladende fungerede uden mobning. Vi mødte imidlertid også mobning, der lå skjult i langt mere subtile og forgrenede former for manøvrer. Det er en form for mobning, som er langt vanskeligere for voksne at få øje på. Ikke desto mindre har den store konsekvenser for, hvordan børnenes skoleliv tager form, og for hvilke muligheder for at udvikle sig sammen med andre i skolen, der åbnes for dem, der bliver udsat for den.

Både de aktivt mobbende og de umiddelbart mobbefri miljøer rummede sådanne mere subtile eller kamuflerede processer – om end selvsagt med forskellig styrke og i forskelligt omfang.

I analysen har vi koncentreret os om at udfolde karakteren af denne form for processer gennem tre eksempler.

I det første eksempel viser vi, hvordan tilsyneladende selvvalgt isolation og tilbagetrækning fra fællesskabet kan være en effekt af marginalisering og fungere som mobbende udstødelse, selvom situationen legitimeres gennem den isoleredes 'eget valg'. Her er der tale om det isolerede barns forsøg på at navigere forstødelse på en måde, der kan dæmme op for risikoen for de potentielt endnu

voldsommere former for udelukkelse, der kunne blive konsekvensen, hvis hun åbenlyst gjorde opmærksom på sin marginalisering eller kaldte på hjælp fra voksne.

I det andet eksempel viser vi et barns tiltagende desperate forsøg på at blive del af drengefællesskabet i klassen ved at lægge stadig mere afstand til pigegruppen. Den marginaliserede drengs forsøg på at blive en del af drengefællesskabet antager en tiltagende desperat og illegitim karakter, som i både læreres og de andre børns øjne aflæses som hans mobning af pigerne. Hans handlinger bliver ikke set i sammenhæng med den marginalisering og udelukkelse, han selv er udsat for. Denne drengs marginalisering fungerer samlende for både dreng- og pigegruppens fællesskaber gennem enigheden både i og mellem de to grupperinger om forståelsen af ham. Og processerne støttes af lærere og andre voksne, der deler læsningen af drengens adfærd som illegitim.

I det tredje og sidste eksempel er det vrede som illegitim reaktionsform hos børn, der udgør den processtype, vi beskriver som effektiv i usynliggørelse af mobning og legitimering af hån, marginalisering og latterliggørelse. Her er det de processer gennem hvilke, voksnes ubehag ved og magtesløshed overfor børns vrede kan alliere sig med mobbende børns engagement i at forstærke vrede hos den udsatte. Det at tirre og forstærke vrede hos et barn kan forekomme frydefuldt hos børn, der kun alt for godt selv kender til frustrationen over ikke at opleve sig respekteret, lyttet til eller mødt med forståelse. Som stedfortræder for udlevelse af denne kendte frustration gennem vrede kan det udsatte barn blive set og markeret som illegitim. De voksnes legitimering kan forstærke adgangen til at tirre det frustrerede barn. Og marginaliseringen i børnegruppen kan samtidig fungere samlende for de øvrige børn, der oplever sig som legitimt agerende i forhold til både voksnes og børnegruppens disciplineringspraksisser.

MOBBERFARINGER MELLEML SKOLE OG FRITID

Mobning mellem børn er ikke noget, der udelukkende foregår i skoler. Mobningen kan også bringes med fra skolen og over i fritidsaktiviteter, eller den kan bevæge sig den anden vej, fra fritidsaktiviteter til skole, hvis børnegrupperne de to steder er de samme. Erfaringer for børn, der ikke deler fritidsaktiviteter med dem, de går i skole med, kan til gengæld bringe både kontraster og bekræftelser af mobbemønstre og mobbehandlinger på tværs af de forskellige domæner. Det er nogle af disse mønstre og dynamikker, vi skal se nærmere på i rapportens andet analytiske afsnit.

I undersøgelser og rapporter, politiske initiativer og rådgivningssammenhænge, der handler om mobning blandt børn, er det for det meste skolen, der tages udgangspunkt i. Det skyldes først og fremmest, at skolen er det sted, hvor børn befinder sig i en meget stor del af deres vågne timer. Det skyldes også, at mobning ofte opstår i de fællesskaber, man i en eller anden grad er tvunget til at være i (se for eksempel Hansen, 2018), og hvor mulighederne for at trække sig derfor er begrænsede. I SFO'en er dette tilfældet for mange af de mindre børn, der skal være der et vist antal timer, indtil de kan blive hentet. Men med overgangen til klub på mellemtrinnet opstår der for mange børn en valgfrihed, som de bruger til at blive væk fra klub efter skole, i fald miljøet opleves problematisk og vanskeligt. Valg af øvrige fritidsaktiviteter kan for de fleste forhandles med forældrene, hvilket giver mulighed for fravalg, hvis tingene bliver for bøvlede.

Når mobning i fritidslivet derfor dukker op som problemstilling, for eksempel i pressen eller børne- og ungepolitiske debatter, er der ikke sjældent tale om sammenhænge, børnene eller de unge har svært ved at forlade. De mindre børn kan som nævnt være nødt til at gå i SFO, fordi det er forældres mulighed for pasning. Men børn kan også være meget dedikerede til en aktivitet, som det er tilfældet i nogle børns

sportsliv, ikke mindst når det drejer sig om elitesport, eller de kan af forskellige andre årsager være så stærkt socialt eller identitetsmæssigt knyttet til aktiviteten, at et fravalg af sammenhængen ikke synes at være nogen nem løsning på socialt ubehag og eventuel mobning.

Tiden efter skole var et af mange fokus i de interview, vi gennemførte med børnene, ligesom vi som en del af feltarbejdet fulgte nogle af dem ind i deres fritidsliv for at få en fornemmelse af, hvordan dynamikker tog sig ud der, og også hvordan de viklede sig sammen med oplevelser fra skolens strukturerede tid og fastlagte rammer. Vi var optaget af, hvordan disse bevægelser mellem arenaer fik betydning for deres erfaringer med og forståelse af mobning og eksklusionspraksisser.

Når vi i interviewene spurgte børnene om den såkaldte 'frie' tid, det vil sige den tid, de ikke brugte i skolen, fortalte de om alt fra fastlagte fritidsinteresser, der foregik i etablerede klubber og foreninger, for eksempel om fodbold, håndbold, atletik, kampsport, musik, billedskoler eller dans, hen over interesser, der blev dyrket uden for diverse klubber, men ikke desto mindre udgjorde en strukturerende del af deres hverdag, for eksempel fisketure med forældre, faste computerspilsrutiner, eller mere ustrukturerede og "løse" former for fritidsbeskæftigelser, der gik igen i løbet af dagene, men uden at de hos børnene blev betegnet som forpligtende aftaler eller rutiner. Der kunne være tale om at besøge bedsteforældre, scrolle på telefonen, kede sig derhjemme, mødes på lokale fællesområder eller hænge ud i centeret med venner.

Vi minder her lige endnu engang om, at man som læser teksten igennem skal huske, at fokus i rapporten er den type af dynamikker og mekanismer, der har med mobning at gøre. Derfor træder foragtproduktionen, angsten for social eksklusion, marginaliseringen og forhandlinger af normer for respekt og inddragelse frem i analyserne. Der er imidlertid også mange fritids- og skolesammenhænge, hvor mobning og marginalisering ikke har denne fremtrædende plads. Det er for eksempel værd at bemærke, at hele 97% af foreningsaktive børn i 3.-6. klasse ifølge en rapport fra Mary Fonden (Bugge et al., 2021) svarer, at de ofte eller altid glæder sig til at komme til deres faste fritidsaktivitet.

Tænk derfor ikke, at hvert eneste barn i undersøgelsen er involveret i mobning. Der er snarere tale om, at alle børn gør sig erfaringer med denne form for dynamikker; det kan være i intens eller i stærkt fortyndet form, det kan være som direkte deltagere eller som langt mere fjerne tilskuere.

Før vi dykker ned i materialet, skal vi kort omkring den viden, vi allerede har fra andre undersøgelser på feltet.

Hvad viser denne og andre undersøgelser overordnet om børns fritid?

Andre undersøgelser har haft fokus på betydning af børns fritidsliv i et bredere udviklingsperspektiv. Børns Vilkår udgav i januar 2025 en rapport om betydningen af børns fritidsliv, der hviler på en spørgeskemaundersøgelse lavet med 2.125 børn fra 4. og 7. klasse og interviews med 87 børn fra samme klassetrin. Rapporten undersøger blandt andet børns brug af organiserede fritidstilbud (for eksempel SFO, klub og sportstilbud), men inddrager også, hvad børn foretager sig i den mere ustrukturerede fritid. Den viser, at mange børn oplever at få nye venner gennem deres fritidstilbud, og at fritidsaktiviteter kan fungere som et frirum for børn, der har det svært, men også at fritidslivet for nogen kan være travlt, og at mange børn oplever at skulle løbe stærkt for at nå alle de aktiviteter, de gerne vil.

Rapporten fra Børns Vilkår viser således, at fritidslivet for mange er forbundet med positive oplevelser og udviklingsmuligheder, men samtidig, at nogle børns fritidsliv kan være forbundet med ubehag og konflikter. For eksempel svarer nogle børn, at de stopper med at gå i klub, fordi deres venner ikke går i klubben, eller fordi de bliver drillet eller mobbet i klubben.

I vores undersøgelse ser vi mange af de samme tendenser og mønstre, som Børns Vilkårs rapport om børns fritidsliv, men også andre rapporter fra blandt andet Mary Fonden (Bugge et al., 2021) og Red Barnet (2024) viser. For eksempel fortæller de børn, vi interviewede, om meget varierende fritidsinteresser, dog med fodbold på en suveræn førsteplads blandt drengene. Også håndbold og for pigerne dans var

gengangere i de fleste klasser, og ligeledes var forskellige former for kampsport repræsenteret blandt i hvert fald et par elever, drenge, i næsten hver klasse.

Derudover gik børnene til musik, drama og forskellige former for billedkunst, og af og til sneg der sig mindre traditionelle fritidsaktiviteter ind, såsom e-sport eller fiskeri. Nogle børn deltog i fritidstilbuddene som en måde at dyrke kreative sider af sig selv, få motion på eller som en mulighed for at hygge sig med det, man var god til, ofte sammen med venner enten fra klassen eller fra selve aktiviteten. Enkelte børn deltog i fritidstilbuddene på eliteniveau og brugte derfor rigtig meget tid i både hverdage og weekender på deres sport, ligesom de ofte rejste til turneringer i både Danmark og udlandet.

Foruden de organiserede fritidstilbud inden for sport og de kreative fag, fortalte flere børn, at de kunne gå i fritidsklub efter skole – et tilbud, der enten var placeret fysisk på deres skole eller i nærliggende lokaler i området omkring skolen. Der var stor variation i, hvor meget klubberne blev besøgt, og i manges tilfælde afhang det af, om venner fra klassen skulle derhen. I flere af klasserne fortalte børnene, at de syntes, klubben kunne være lidt kedelig, noget der for eksempel kunne handle om, at klubbens aktiviteter primært var at "hænge ud" eller at spille bordfodbold. En del, og især piger, syntes ikke, det var særlig interessant, og de ville derfor hellere hjem eller hænge ud sammen andre steder. Nogle gange gik man ned i klubben, hvis man havde brug for et sted at være, indtil man måtte gå hjem, eller hvis ens veninde skulle derhen, og man derfor gik med for at være sammen – men altså uden at det var selve tilbuddet, der trak.

Dette mønster bekræftes i en rapport fra Red Barnet (2024), der peger på, at børn vælger klubben til, hvis deres venner går der, og omvendt at de ikke går ned i klubben, hvis muligheden for at være sammen med deres venner findes på andre steder.

Nogle klubber var organiseret som tilbud til børn fra flere skoler, og på den måde kunne klubbetiden være en mulighed for at se venner fra andre skoler; en af drengene fortalte for eksempel, at han var flyttet skole, men at han savnede sine gamle venner og derfor tog i klub for at hænge ud med dem og spille computer. I de klasser hvor børnene oplevede

fællesskaber på tværs, hvor de følte sig trygge, og hvor der var stabile voksne omkring dem, blev klubben et aktivt tilvalg.

I nogle af de miljøer, vi kom i, var udvalget og udbuddet af fritidsmuligheder meget varieret. Nogle kommuner havde mange forskellige former for tilbud, mens det i andre kommuner var mere begrænset, hvad man kunne gå til og beskæftige sig med efter skole. Ifølge Børns Vilkår (2025) er der ikke lige adgang til fritids- og klubtilbud på tværs af landet, blandt andet fordi klubtilbuddene nogle steder lukker ned på grund af kommunale besparelser eller ganske enkelt ligger for langt væk og derfor er vanskelige at komme til. Nogle børn fortæller i Børns Vilkårs undersøgelse, at deres forældre ikke har råd til fritidsaktivitet (Børns Vilkår, 2025), og ifølge KL's (2020) kortlægning af fritidstilbud i danske kommuner, er det da også meget forskelligt, hvor høj egenbetalingen til klubberne er.

Når børnene i vores undersøgelse ikke gik til strukturerede fritidsaktiviteter, fortalte de, at de enten brugte tid hjemme alene eller med deres forældre, søskende, bedsteforældre – og for rigtig manges vedkommende også med deres kæledyr, hvis rolige vejrtrækning og bløde pels var en kilde til ro og afslapning; her var der en, man kunne betro sig til, og som altid forstod en efter en hård dag i skolen.

Derudover sås børnene med venner under mere ustrukturerede forhold, for eksempel til legeaftaler eller ved at dyrke fælles interesser på ad hoc-plan – det kunne være boldspil på nærliggende boldbaner eller computerspil hjemme. Eller ganske enkelt med en bog.

Det var ganske få af børnene i disse femteklasser, der ikke var i besiddelse af en smartphone. Alle klasser benyttede imidlertid telefonhoteller, mobilskabe eller -skuffer, hvor børnenes telefoner blev låst inde om morgenen og udleveret igen om eftermiddagen, hvorefter børnene kastede sig over dem enten alene, eller i grupper der skulle vise hinanden forskellige sites og videoer. I mange klasser havde forældrene lavet en aftale om, at sociale medier såsom TikTok ikke måtte downloades og installeres. I nogle klasser var der en forældre aftale om, at apps var ok, hvis deres primære formål var at sende beskeder til hinanden, det gjaldt for eksempel Messenger, men også Snapchat blev

i flere klasser omtalt som en måde at snakke sammen og få kontakt med hinanden på uden for skoletiden.

Uanset hvilken klasse vi var i, var der imidlertid altid et par børn, som alligevel havde en af de forbudte apps, kunne de fortælle, og så var der desuden også flere børn, der bare lånte deres store søskendes telefoner til at scrolle på TikTok eller se YouTube-videoer.

Skole og fritid vikler sig sammen

Ifølge Børns Vilkår (2025) er der i de fleste børnefællesskaber en stor variation i fritidsaktiviteter, men samtidig også en række klare normer for, hvilke aktiviteter der har status, og hvilke der ikke har. I vores interview er det også tydeligt, at nogle sportsgrene eller andre fritidsaktiviteter er forbundet med at være positioneret højt i klassens hierarki. Det gælder ikke mindst blandt drengene, hvor der på tværs af skolerne er en udpræget norm for at spille fodbold i alle frikvartererne. Sammen følger de også store fodboldspillere på sociale medier. Og de drenge, der er gode til fodbold, ser ofte ud til at indtage en eftertragtet populær position i fællesskabet. Blandt pigerne kunne det samme gøre sig gældende, hvis mange for eksempel går til dans, og frikvartererne derfor bliver brugt på at øve specifikke dansetrin.

Omvendt kan andre aktiviteter blive set som mindre betydningsfulde, mens endnu andre aktiviteter kan indgå i direkte dril og mobning. Foragten for en dreng, der går til noget kreativt eller kunstnerisk kan for eksempel være tydeligt afsæt for tilslibning og afgrænsning af drengemaskulinitet. Helt så strikse ser pighierarkierne og afgrænsninger af legitime aktiviteter for piger ikke ud til at være.

I analysens sidste afsnit om voldsudforskende lege går vi lidt længere ind i denne form for dynamikker, specielt omkring boldsportens hierarkiske og hierarkiserende funktion blandt drenge. Men problemstillingen illustreres også her:

Anders: *Det der med sport, man kan blive drillet med det. For eksempel går jeg til tennis og Karlo, han går til Jiu-*

jitsu, og jeg er blevet drillet med, hvilken sport jeg går til.

Interviewer: *Hvordan kan man blive drillet med tennis?*

Anders: *Ja, det tænker jeg også. De går til fodbold. (...) Ja, så, hvis de ikke lige har mega meget at lave, så går de lige over og driller med, hvad man går til, eller hvilket tøj man har på, eller sko man har på. Et eller andet. De er gode til sådan lige, hvis de lige keder sig, så tænker de lige, arh, vi skal lige over at drille her, og nu skal vi lige over at drille der. De går kun op i fodbold, og de går alle fire til fodbold. Og så siger de, det er mærkeligt ikke at gå til fodbold, og så bliver man drillet med, hvis man ikke går til fodbold. Og jeg synes, man har ret til at gå til den sport, man har lyst til.*

Det er også i det lys, at nogle børns fortællinger, og her ikke nødvendigvis om drillerier, men om at føle sig udenfor i klassen, kan forstås. I nogle klasser kan det ikke at gå til den samme fritidsaktivitet som de andre danne basis for distance. Eller det, at man går på et andet hold i de sportsgrene, hvor man opdeles efter talent, kan distancere og i sidste ende føre til udelukkelse. Det kan også være, som det for eksempel er tilfældet med Jonas, at en skade har sat en stopper for hans ellers store engagement på førsteholdet i fodbold. Man fornemmer tydeligt i interviewet Jonas' ærgrelse og bekymring over at være stoppet til fodbold, men det har hjulpet lidt, at hans venner løbende forsikrer ham om, at de stadig vil spille med ham til fodboldkampene i frikvarteret, og at han stadig er rigtig god. Anderledes har de det med Benjamin fra klassen, som de ikke gider spille med, "fordi han står bare ude på banen og ikke spiller", som de forklarer.



At være god til – og ikke mindst at vise et tydeligt engagement – i fodbold, er i mange miljøer et af de afgørende kriterier for, om man kan være en del af drengefællesskabet eller ej, og det bliver lynhurtigt spottet, hvis man ikke udviser tilstrækkelig meget engagement.

Manglende kunnen kan imidlertid også tolkes om til manglende vilje og komme til at udgøre det, der markerer grænsen mellem at være inkluderet og ekskluderet fra fællesskabet drengene imellem. Det var nok primært det, der var tilfældet med Benjamin, som ikke er god nok til fodbold, selvom han trods alt viser vilje til at ville være med og måske kunne lære det efterhånden. Som sagerne står, er det imidlertid vanskeligt for Benjamin at forhandle en plads frem som respekteret i drengenes hierarki, en forhandling der også blev vanskeliggjort af, at Benjamin var ny i klassen og havde svært ved det danske sprog.

Fritidsaktiviteter kan imidlertid også blande sig i børnenes sociale liv og relationer på andre måder. Det er for eksempel tilfældet for nogle af de børn, hvis forældre har stærke ambitioner, der gennem længere tid har skærpet og fokuseret børnenes horisont omkring en særlig aktivitet, som det så bliver helt afgørende at mestre og opnå vinderposition i. For nogle af drengene og lidt færre piger så vi sådan et mønster. Det kunne for eksempel være drenge, der hele deres liv har været sporet ind på en særlig sportsgren, som tilfældet var med Thor.

Thor var sammen med et par andre drenge i hans skole fra de var helt små blevet trænet i fodbold af forældre, der selv var stærkt engagerede i boldspillet på forskellige måder. Fodboldengagerede forældre fandtes på tværs af alle de skoler, vi besøgte. Og altså også Thors. Al disse drenges tid gik til fodbold: Træning i hverdage, kamp i weekender, kampe i frikvartererne, se kampe på sociale medier, se kampe med familie og venner på skærme om aftenen og sådan fortsatte det.

I det lys blev fodbold så stor en del af disse drenges identitet og eksistens, at et eventuelt nederlag i en 'lege'kamp i frikvarteret kunne opleves som ganske fatal. Ligesom det at få sin vurdering af kampes forløb i frikvarteret og af afgørelser i forhold til regler og optælling af mål udfordret af 'amatører' kunne forekomme så dramatisk og undergravende, at det gav anledning til ikke bare skænderier, men også fysiske sammenstød af ganske voldsom karakter.

Dette snævre interaktionsrepertoire, som for eksempel fodboldengagementet blev for en del drenge, kunne afstedkomme et så socialt smalt balancepunkt, at dynamikkerne nemt tippede overdrevent til forskellige ukonstruktive sider. Når hele ens identitet lå i at mestre dette boldspil, blev en udfordring af de grundlæggende kompetencer selvsagt en alvorlig sag. Nogle gange resulterede dette derfor i slåskampe eller i verbale overfald på dem, der udfordrede de dedikerede spillere, og stemningerne herfra kunne drive ind i hånden af og distance til disse udfordrere gennem kortere eller længere tid derefter. Men andre gange resulterede de eksplosive dramaer også i elendighed for den mest dedikerede spiller selv, fordi det at miste selvkontrollen i for stort omfang kunne slå tilbage i form af omgivelsernes foragt for og distancering til den vrede boldspiller. Ultimativt kunne det resultere i straf fra voksne og derigennem potentielt i eksponering for latterliggørelse fra kammeraterne.

Selvom nogle fritidsaktiviteter kan have mere status end andre i en skoleklasse og dermed også kan markere et barns plads i hierarkiet og måske udgøre et redskab til at bevæge sig indenfor samme hierarki, så er der ingen garanti for popularitet og inklusion, alene fordi man går til fodbold, håndbold, dans, eller hvad der ellers er normen i klassen. For sådan fungerer mobning ikke, som vi også ved fra eXbus, der

understreger, hvordan enshed med gruppen i form af for eksempel det "rigtige" tøj eller den "rigtige" interesse ingenlunde i sig selv kan sikre et barn en plads i inderkredsen (Myong og Søndergaard, 2013).

Tværtimod kan markeringer og bestræbelser på enshed med gruppen nogle gange have den modsatte effekt, hvis det barn, der markerer ensheden samtidig ad andre veje er blevet positioneret med udpræget lav status. Et sådant barn kan det blive vigtigt at øge afstanden til, fordi forsøget på at gøre som de andre kan blive tolket som efterligning, og denne efterligning og inddragelse af en udstødt kan opleves som forsøg på devaluering af det etablerede hierarki. Hvis for eksempel Benjamin køber den hoodie, som de seje drenge i klassen har, kan det betyde, at de seje drenge er nødt til at tage deres af, med henvisning til at "han spiller smart".

Således giver det at købe de ting, de mere populære børn har, ikke nødvendigvis adgang til deres fællesskab, men genstanden kan snarere miste sin betydning som cool eller sej, hvis den besiddes og fremvises af en med lavere status (se også Christoffersen og Petersen, 2011). Her kan foragten og mobningen blive effektive midler til at markere afstand.

Betydningen af fritidsliv for børn

Fra andre rapporter (Bugge et al., 2021; Børns Vilkår, 2025) ved vi, at betydningen af børns fritidsliv kan ligge i muligheden for fordybelse og udforskning af særlige emner og interessefelter, i muligheden for at få en pause fra faglige krav, og at fritidslivet også kan udgøre et tilbud om nye relationer, fællesskab og tilhør. Børn fortæller, at de går til sport og andre slags fritidsinteresser, fordi det er sjovt, at de kan lære og udvikle sig inden for deres specifikke felt, og at det kan give venskaber (Bugge et al., 2021). Også eXbus-forskerne understregede, hvordan fritidsaktiviteter kan være noget af det, der øger børns muligheder for at udvikle sociale relationer uden for skolen.

En del undersøgelser argumenterer ydermere for helbredsmæssige gevinster ved at gå til sport. For eksempel viser undersøgelser, at deltagelse i foreningssport kan øge børns trivsel og fysiske form (Ottosen, 2022). KL's seneste kortlægning af SFO- og fritidstilbud i

landets kommuner fra 2020 beskriver disse arenaer som unikke for blandt andet fællesskaber og det at lære at mestre livet (KL, 2020). På den måde understreges også en række fordele ved at have et aktivt liv uden for skolen, både hvad angår fysisk og mental trivsel, relationer og udfoldelse.

Hvad undersøgelserne til gengæld i mindre omfang har fokus på er, hvordan fritidslivet – uagtet dets åbenlyse fordele for nogle børn – også vikler sig ind i børns øvrige hverdagsliv og således også i deres forhandlinger om in- og eksklusion i deres skoleklasser, og i måderne man kan udøve foragt og latterliggørelse på. Ej heller er der fokus på, hvordan fritidslivets aktiviteter og relationer kan tage form som det, børnene bearbejder deres relationer til hinanden igennem.

Fritidslivet fungerer imidlertid ikke som et afgrænset (fri-)rum fra skolen eller som en konkret fysisk eller kreativ, afgrænset aktivitet, der kan dyrkes og mestres isoleret fra resten af børnenes tilværelse. Fritidslivet er også opbygget af aktiviteter, der kan tilbyde eller fratage børn muligheden for at indtage bestemte positioner, og som kan suge betydning fra og kaste betydning ind en skoleklasses dynamikker og præmisser for, hvordan fællesskaber opstår, formes og vedligeholdes, og under hvilke præmisser grænserne til fællesskabernes yderside forhandles.

Forstår vi fritidslivet som sammenviklet med skolelivets forhandlinger om popularitet, status og in- og eksklusion, ophører også muligheden for at kunne sige noget entydigt eller endegyldigt om dets betydning som isoleret domæne. At være på førsteholdet i fodbold kan for nogle børn i nogle klasser være et stærkt kort i markeringen af hierarkier og status, mens det i andre klasser kan blive forbundet med blær og provokation. I nogle klasser er det sejt at spille musik eller gå til drama, mens det i andre klasser er forbundet med at være nørdet eller anderledes.

På trods af denne tilsyneladende uforudsigelighed i, hvordan fritidsaktiviteter kan få betydning i de enkelte klasser, løb der alligevel tydelige mønstre gennem det empiriske materiale, som har givet anledning til yderligere refleksion og analyse.

I de følgende afsnit zoomer vi ind på nogle af de mønstre, der tegnede sig på tværs af skolerne. Eksemplerne kan bruges som inspiration til og som prisme for tilsvarende analyser af børnefællesskaber andre steder.

Fritidsaktiviteter er noget, man dyrker sammen med sine klassekammerater

I empirien fra skolerne er det tydeligt, at det at gå til en fritidsaktivitet er noget, man enten gør *sammen* med nogen eller alene. Børnene fortæller os, at det at 'gå til noget' ikke kun har betydning og værdi i sig selv. Værdien ligger i lige så høj – eller måske endda højere – grad i, om man gør det sammen med en eller flere fra klassen:

Laura: *Vi går til ridning sammen.*

Celina: *Vi laver mange ting sammen.*

Laura: *Og så er der sådan noget krea-værksted i klubben, som vi også skal sammen.*

Laura og Celine fortæller at de i fritiden laver ting sammen, der også nogle gange involverer en tredje pige fra klassen, nemlig Maja. Egentlig vil de helst bare gøre tingene de to alene, for det har *altid været de to*, som de forklarer. Det er *lidt svært* med Maja, fortæller de. De synes ikke, de kan tillade sig at sige nej, når hun gerne vil være med, fordi hun bliver skubbet ud af en anden pigegruppe i klassen. Men de bestræber sig på alligevel at bekræfte deres tosomhed gennem aktiviteterne, selvom Maja så også hænger med nogle gange.

Der er talrige andre eksempler i interviewene på, at fritidsaktiviteter ikke bare er et individuelt anliggende, men fungerer som en mulighed for at dyrke de venskaber og relationer, børnene har i skolen, og således bidrager til at fastholde og forstærke venskaber. Som vi så med Laura og Celina bruges aktiviteterne til at markere, hvem der er bedste veninder, og hvem der på nåde kan få lov at være med. Her er det formuleringer for en række forskellige børn: "*Mig og ham, vi går til*

karate” – “Ja, vi går sammen” – “Jeg går sammen med Mira” – “Altså mig og Elias, vi gamer meget og spiller fodbold meget”.

Når børn vælger fritidsaktiviteter, så sker det ifølge Børns Vilkår på baggrund dels af udbuddet, der er tilgængeligt, og dels hvor nemt det er at komme til og fra for eksempel klubben eller den sport, man går til. Det er et mønster, vi også genkender i vores materiale. Børn vælger desuden at gå i klub, hvis det giver dem en mulighed for at være sammen med deres venner under friere rammer, hvor de for eksempel har lov at bruge deres telefon, eller hvor de kan lave kreative aktiviteter sammen (Børns Vilkår, 2025; Strobel et al., 2008).

De børn, der deltog i vores projekt, understregede som nævnt, at valg af fritidsaktiviteter handler meget om, hvad ens klassekammerater går til, og at det at gå til noget sammen hænger sammen med venskaber og tilhørsfølelse. Derfor er det ikke så mærkeligt, at Axel, der går i en klasse med en helt masse fodboldinteresserede drenge, og som ifølge ham selv *“på et tidspunkt hadede fodbold”*, alligevel har planer om at starte til fodbold igen. Det er heller ikke så mærkeligt, at Celina og Laura nøje overvejer, om Celina bør stoppe til billedkunst, så de har mere tid til at være sammen uden for skolen, fordi deres fritidsaktiviteter falder på forskellige dage, og de derfor kun har tid til at ses til ridning, som de går til sammen, to eftermiddage om ugen. Og det er heller ikke så overraskende, at hverken Conrad eller Sofie, der ikke rigtigt har et tilhør til nogen i deres respektive klasser, heller ikke går til en fritidsaktivitet med nogen fra klasserne.

Fritidsaktiviteter rummer på den måde ikke bare muligheden for at etablere et fællesskab uden for skolen, men også et potentiale for at gentage og forstærke de sociale dynamikker, der er til stede i hverdagen i skolen, hvor det handler om, hvem der er bedste venner, hvem man kan lide, og hvem man foragter og eventuelt også mobber.

Fritidsaktiviteterne er ikke et rum afkoblet fra skolelivet, men et sted, hvor relationer fra skolen kan reproducere og forstærkes – eller som Liv fortæller:

Liv: *Altså for eksempel, man knytter sig måske lidt mere til en person. For eksempel, der er Diana. Hende er jeg også blevet lidt tættere med, fordi jeg har gået til dans med hende i fem år. Og spiller fodbold med hende og håndbold. Så man knytter også et meget stærkere bånd, når man også er sammen om noget (...). Så man får egentlig bare et bedre venskab.*

Ved at gå til noget sammen med sine venner fra klassen får man opbygget et fælles repertoire af oplevelser, og man får bekræftet samhørigheden. I klasser, hvor der er mobning, kan det at have en fælles fritidsaktivitet derfor også fungere som et stærkt bidrag til forhandlingerne om, hvor grænserne mellem "os" og "dem" skal sættes.

Fodboldens betydning

Da vi i interviewene spurgte drengene, hvad de kunne lide at lave i deres fritid, var svarene som allerede antydnet ret så entydige: "Jeg går til fodbold og tennis" – "Jeg skal starte til fodbold igen" – "Fodbold" – "Fodbold" – "Håndbold og fodbold". Det var kun ganske få drenge, vi interviewede, der ikke gik eller havde planer om at starte til fodbold.

At spille fodbold er for mange af drengene en kilde til sjov og fællesskab i frikvartererne. Foruden selve spillet, der foregår i alle pauser og også af og til i klassen, hvor en bold bliver kastet rundt, når rastløsheden melder sig i slutningen af en time, eller lige efter et frikvarter når intensiteten fra kampen følger med ind i klasselokalet, så bliver sporten også dyrket på sociale medier, hvor drengene følger store fodboldspillere, ligesom fodbolden siver ind i deres forestillinger og drømme for fremtiden og voksenlivet.

Hvor mange af pigerne gentager pigelegitime og konservativt kønede forventninger til voksenlivet – "Børn" – "En villa" – "En mand" – eller hvad jobs og andre former for beskæftigelse angik, svarede –

"Tøjdesigner" – "Hestepasser" – "Noget med film" – så er der blandt majoriteten af drengene kun ét svar: "Fodboldspiller".

Fodbold er alvor for mange af drengene. Det er vigtigt at vinde, at være på hold med de gode, at spille med alt hvad man har, slå parallelklassen – og det at spille med sådan en alvor betyder, at der er mange diskussioner og frustrationer, der til tider også kan lede til håndgemæng i form af kvælertag og spark, hvis man bliver tacklet for hårdt, eller hvis det modsatte hold snyder eller er dårlige tabere: *"De startede med at sparke vores bolde væk. Det var irriterende. Bare fordi de taber,"* som Muhammad fortæller. Også i hans klasse er der boldkampe med drengene fra parallelklassen, som af og til har udviklet sig til slåskampe, fordi de er blevet uvenner over hvem, der vandt, og om alle nu også spillede efter reglerne. Når fodbold er alvor, er slåskampene også alvor, får vi at vide af børnene. Det vender vi tilbage til i næste analyseafsnit.

Fodbold er for disse drenge en kilde til konflikter, slåskampe og uvenskab, og for nogle drenge er fodbold i frikvartererne også viklet tæt sammen med deres kamp for at blive en del af noget fælles¹. Sådan gjaldt det for eksempel William, der er gået ud af en af de klasser, vi var i. William blev mobbet og mobbede selv, blev vi fortalt: *"Han kunne ikke klare så mange ting. Sådan for eksempel. Han kunne ikke lide fodbold. Det hadede han. Han kunne ikke. Og det var det, nærmest alle drenge elsker. Og så prøvede han det."* William havde prøvet at engagere sig i fodboldkampene i skolegården, men ifølge Laurits uden held; Laurits uddyber om William, at han havde et alt for voldsomt temperament og ofte skabte problemer i klassen.

Men sammenviklingen af kampen for at blive en del af noget fælles og kravet om at spille fodbold, gælder også Conrad, som vi allerede har mødt i et tidligere kapitel. Conrad går stadig i klassen, men går ikke til fodbold i sin fritid. Han går til trommer og drømmer om at blive en kendt – og ikke mindst rig – musiker. Det står i stærk kontrast til de øvrige drenge, der primært drømmer om at blive professionelle

¹ Se også Stine Kaplan Jørgensens bog 'Tegn på mobning' (2024) for en analyse af fodboldens betydning for drenges in- og eksklusionsprocesser i skolen.

fodboldspillere, en drøm der for nogle af dem måske endda kan synes realistisk at indfri, givet deres engagement i fodbold på eliteplan i fritiden.

For Conrad er det en daglig kamp at vinde de andre drenges anerkendelse, og som vi ved, forsøger han med alt, han kan. Han gentager jokes, lader sig håne og ydmyge, og han kalder pigerne forskellige øgenavne, alt sammen noget der bare bliver læst af de andre børn som desperate forsøg på at "få opmærksomhed". Hvad han derimod ikke gør, er at spille fodbold, og selvom han for det meste er med i frikvarterets kampe, så synes klassens øvrige drenge, at han spiller dårligt og spolerer kampene ved at te sig; han kan finde på at tage bolden og løbe afsted med den uden at spille til nogen og i det hele taget bryde heftigt med den alvor, der for dem ligger i at spille fodbold.

Et andet sted i landet blev et klasseteam enige med en gruppe forældre om, at **børnenes frikvarterer** ikke længere måtte bruges på **fodbold**, fordi fodbold var blevet så dominerende en samværsform i skolen, at det kom til at skygge for andre former for leg og fællesskab. Lærerne havde observeret, hvordan fodbolden skabte både sammenhold, men også konflikter og splittelse, og beslutningen om at begrænse aktiviteten handlede derfor om at åbne for andre måder at være sammen på.

Fodbold er således i denne klasse ikke bare det mest foretrukne valg af aktivitet i både fritid og frikvarterer; det lader til at være det *eneste* valg, drengene bruger, når de skal samle sig om noget. En gang imellem finder de på andre aktiviteter, dog altid med en bold, men det hører til sjældenhederne, og selve skolegården, de kan udfolde sig i, er da også indrettet med en boldbane i midten og derudover nogle bænke og andre asfaltarealer, der hvert frikvarter bliver inddraget til fodboldbane af de klasser, der ikke har boldbanen. Også på andre skoler er der dedikerede arealer til fodbold i form af både boldbure og indhegnede boldbaner.

Boldbanerne er populære. På de fleste skoler med baner er der et skema for, hvem der må spille på banen på hvilke tidspunkter. Et sådant

skema er der også på Conrads skole, og drengene har fuldstændigt overblik over, hvornår det er deres og andre klassers tur – *”I det her frikvarter er det tredjeklasserne, der må spille. Vi må spille tirsdag i ti-frikvarteret og torsdag i frokostpausen”*. Således er også skolens frie tider stramt organiseret omkring fodbold.

Normen for, hvad man kan tage sig til i skolens pauser, både de officielle frikvarterer, i en del vikartimer, men også de såkaldte luftere børnene får i løbet af dagen, er med andre ord, at drengene spiller fodbold. Hvis man derfor ikke spiller fodbold, mister man adgangen til et vigtigt rum for fællesskab og ikke mindst til sociale forhandlinger om fællesskabets præmisser for inklusion og deltagelse.

Anderledes forholder det sig for pigerne. Deres tid uden for skolen bliver brugt på forskellige former for aktiviteter, for eksempel på dans, ridning, billedkunst, drama eller svømning, og selvom en enkelt aktivitet kan være mere repræsenteret i en klasse, så så vi helt overordnet meget mere variation i deres interesser. Det betyder ikke, at pigerne ikke kan håndhæve strenge og til tider snævre normer for in- og eksklusion med afsæt i valg af fritidsaktivitet, men oftere er fællesskab og status bygget op omkring andre prestigemarkører end netop disse aktiviteter. Paletten af mulige fritidsaktiviteter er i det hele taget meget mere varieret for pigerne, og mulighederne for tilblivelse og for opbygning af identitet og kompetencer gennem fritidsaktiviteter er tilsvarende meget friere end tilfældet er for drengene.

Det er imidlertid som også tidligere nævnt ikke aktiviteten i sig selv, der afgør, hvem der opnår popularitet og status; du er ikke *lovet* en plads øverst i hierarkiet, fordi du går til fodbold. Det, der har betydning, ser snarere ud til at være, om man som barn befinder sig i en klasse, hvor én eller få interesser dominerer og sætter dagsordenen for, hvad man taler om, samles om og værdsætter i hverdagen.

I de klasser, hvor få interesser dominerer, kan det for nogle børn blive langt vanskeligere at få adgang til de sociale manøvreringer, hvor positioner og relationer forhandles, og hvor fællesskaber etableres, udfordres eller forstærkes. Deler man for eksempel ikke interessen for fodbold, kender man ikke til de store fodboldspillere og følger dem på sociale medier, og ved man ikke, hvilke hold der er gode, så kan det

blive sværere at koble sig på de fælles referencer, der binder gruppen sammen i de mange klasser, hvor fodbold udgør den dominerende ramme om drenges fællesskab. Drister man sig alligevel til at være med på sidelinjen og for eksempel være med i fodboldkampen, men ikke jage bolden og ikke i tilstrækkelig grad vise sin iver og ihærdighed for at vinde, eller være med, men ikke være en teamplayer og dermed ødelægge holdets chancer for at vinde, så risikerer man blot at bekræfte sin egen plads i gruppens periferi.

Når fritidsliv og skoleliv kolliderer – Stines historie

På de næste sider skal vi se en anden måde, hvorpå fritidslivet vikler sig ind i og får betydning for børns forhandlinger om in- og eksklusion i deres skoleklasser. Eksemplet viser, hvordan den opbygning af identitet og udvikling af kompetencer, som fritidslivet kan åbne mulighed for (som også er beskrevet i Børns Vilkår, 2021; Petersen & Sørensen, 2021), kan støde sammen med skolens tilbud om positionering og identitet.

På en skole i et socialt og økonomisk bedre stillet område af en større by møder vi Stine, som i sin fortælling illustrerer, hvordan erfaringer fra fritidsaktiviteter kan støde sammen med erfaringer i skolen og på sin egen paradoksale måde komme til at forstærke mobbeudsatheden i hendes klasse.

Stine fortæller om sin klasse:

Altså, det er nogle gange lidt svært med det der med drengene, fordi jeg bliver nogle gange sådan, på en måde gjort til grin af drengene. Og øhm, nogle gange har det også kommet til, hvor at jeg bliver bare så ked af det, at jeg kan komme til at skubbe dem, eller slå dem, eller sådan noget. For jeg bliver bare så irriteret, eller sådan noget.

Lærerne kontakter nogle gange drengenes forældre for at fortælle, hvad der er sket, men det hjælper ikke noget, fortæller Stine.

I pigegruppen er det heller ikke helt nemt. Klassens piger skal sidde til pigemøder med AKT-lærerne² med jævne mellemrum, men Stine siger: "Det virker ikke rigtigt. Og det er ret kedeligt". Alligevel er det gode, der trods alt er ved pigemøderne, at der ikke er nogen drenge, og så går tiden med at snakke om drengene, og hvad de gør, fortæller hun. Det giver et lille afbræk fra alle konflikterne.

Stine læser rigtig mange bøger, hun kan fire sprog, og de bøger, hun læser, skifter mellem to af disse sprog. Og så er hun ved lære sig et femte sprog på Duolingo. Derudover går hun til flere former for atletik og to forskellige slags musikundervisning, så det er hendes eftermiddage besat med. Nogle dage ligger der i øvrigt også lige to andre fritidsaktiviteter, som hun når henholdsvis før og efter sport, udover klub som hun også når nogle gange. Der er lang transport til hendes fritidsaktiviteter, men det må man tage med, hvis man skal finde de bedste steder, fortæller hun. Mor havde en liste med klubber og undervisningssteder, som hun prøvede af, og de steder, hun går nu, er de bedste, for her konkurrerer børnene på højt niveau, og det vil hendes forældre gerne støtte, at hun er en del af, fortæller hun.

Når drengene mobber Stine – noget, de andre elever i klassen beskriver, sker ofte – så svarer Stine igen, og nogle gange kommer det til håndgemæng. Intervieweren observerede en episode af den art i klassen og spørger Stine til den:

Interviewer: *Hvad skete der?*

Stine: *Jo, men de, eller han var efter mig og gjorde nar, og så blev jeg irriteret og sur og ked af det, og så hamrede han mig ned i armen, og så skubbede jeg ham, og så skubbede han mig, og så skubbede jeg hårdere, og så gik jeg. (...). Og så kom vikaren ud og sagde, at jeg skulle komme ind igen.*

² Lærere med specielt fokus på AKT: Adfærd, Kontakt, Trivsel.

Men Stine synes ikke, det var så nemt, og hun synes heller ikke, at vikaren greb det særlig smart an:

- Stine: *Og så sagde jeg til hende, hvad de voksne plejer at gøre – at de spørger, hvad der er sket. Og så fortalte jeg hende det. Og så tog hun mig med ind i klassen. Og så skulle jeg sætte mig ved siden af ham.*
- Interviewer: *Hvordan var det at sætte sig ned igen, når man lige har haft sådan en konflikt?*
- Stine: *Det var ikke rigtig rart i starten, fordi jeg havde ikke lyst til, at han skulle sige noget til mig eller sådan noget. Så jeg prøvede bare sådan at ignorere ham.*

Episoden er karakteristisk for det, der i skolen foregår omkring Stine og særligt nogle af drengene. Men det, der især vækker vores opmærksomhed, er kontrasten mellem hendes fortællinger om, hvad der foregår i henholdsvis skole og fritidsaktiviteterne. Fortællingerne om, hvad hun oplever og gør i sine fritidstilbud og i skolen bliver meget forskellige.

Til atletik og musik er hun en vinder. Hun indgår og præsterer på måder, der giver anerkendelse både fra de voksne og fra de andre jævnaldrende deltagere. Det lyder som om, hun i de sammenhænge bliver respekteret og behandlet som en værdig deltager. I skolen derimod er der hele tiden modstand mod hendes tilstedeværelse. Hun kan ikke gøre noget uden, at det bliver hånet af drengene. De angriber, griner af hende, latterliggør hende og tager hendes ting. I skolen er der langt til respekt og værdighed for Stine.

Stine kan ikke få det til at passe sammen hverken i hovedet eller kroppen. Kroppen reagerer med umiddelbar modstand, når latterliggørelsen eller de fysiske angreb bliver for voldsomme. Hun når at skubbe fra sig og slå, før hun når at tænke, at det er illegitimt. Og det ser ud til at opildne drengene og også at skræmme de andre piger lidt. De andre piger dukker sig og viger, hvis de bliver udsat for noget, der

ligner. Men ikke Stine. Og det aktualiserer et andet aspekt, som det er værd at lægge mærke til i denne case.

Stine reagerer fysisk og verbalt på angreb, men hun ved godt, at det ikke er særlig legitimt og slet ikke legitimt for en pige at reagere på den måde på angreb fra drenge. Nogle gange går hun derfor op til læreren/vikaren og siger: "Jeg kom til at skubbe", og så forlader hun klassen. Hun vil gerne være en 'god elev' og være sådan, som piger forventes at være. I sin fortælling – og også sådan som interviewerens observerer det i timerne – griber hun af og til til pigelegitime måder at reagere på, når hun husker det: Hun ignorerer, ser den anden vej, flytter sig fysisk, navigerer passivt omkring angrebet for at komme ud af angrebszonen. Når det smutter for hende at navigere undvigende, skynder hun sig at rapportere til læreren/vikaren, at hun er klar over, at det var forkert at gøre det, hun gjorde. Men hun er ikke nogen mester i de undvigende strategier.

Hvad får Stine til at fastholde et krav om at blive behandlet med værdighed og respekt i en skoleklasse, hvor særligt nogle af de andre elever arbejder så vedholdende på at vise hende ind i en positionering som underordnet og ikke værdig?

Det er der formentlig mange ting, der gør, men hjemmets urokkelige tro på hendes dygtighed og talent sammen med bekræftelsen af den tro og hendes ret til respekt, sådan som hun oplever den i fritidsaktiviteternes regi, er nok *noget af* det, der er med til at stålsætte hendes selvværd. Og det selvværd passer bare ikke med de positioneringstilbud, hun får i skolen.

Hvis hun havde dukket nakken, hvis hun havde ladet skolens spejling vinde i sin selvforståelse og sin relatering til andre, så er det muligt, at der var sket noget andet for hende. Der kunne være sket det, at skolemiljøets spejling og positioneringserfaringer var sivet med over i fritidsaktiviteterne, og måske havde hun mistet grebet om sit præstationsniveau i fritidsaktiviteterne og måttet slippe dem. Til gengæld kunne hun muligvis have opnået en position i skolen som en, der gik 'under radaren'. Måske ville hun være blevet læst som mindre provokerende gennem blikket fra de angribende drenge, som en mere ligegyldig deltager uden større interesse for de andre. Det er ikke til at

vide, men modsætningen mellem skolemiljøets spejling og fritidsaktiviteternes spejling er formentlig noget af det, der afstedkommer høje dønninger i hendes skoletilværelse. Og Stine drømmer bare om på et tidspunkt at slippe væk fra denne skole. Hun har en plan. Men der går flere år, før den er realistisk at gennemføre.

Sebastians historie

For andre børn så det helt anderledes ud. Det gælder for eksempel for Sebastian. I dette eksempel sker der modsat i Stines tilfælde en gensidig bekræftelse af positionering i fritid og skole.

Sebastian er også en vinder i fritiden, hvor han spiller fodbold. Det gør han på et niveau, der blandt andet bringer ham til kampe i både England og Italien. Sebastian er samtidig den mest populære dreng i sin klasse. Det kan både hans klassekammerater og han selv bekræfte. I interviewet udpeger han med den største selvfølgelse sig selv som klassens mest populære dreng, dog sammen med sine bedste ven.

Sebastian fortæller om sin klasse, at han har mange venner, ja faktisk er alle drengene hans venner, også dem i parallelklassen, altså lige med undtagelse af en enkelt dreng fra klassen, der, ligesom Conrad som vi mødte i den første analysedel, har det med at drille og give de andre øgenavne og i det hele taget ikke mestrer klassens normer for, hvordan man er sammen (for eksempel spiller han heller ikke fodbold). Eller det vil sige, faktisk så er øgenavnene fra denne dreng ikke så meget anderledes end de øgenavne, som Sebastian også selv giver sine klassekammerater, som for eksempel Trolden på grund af en klassekammerats efternavn. Men i Sebastians mund er øgenavnene "*for sjov*", fortæller han. I klassekammeratens mund er de et udtryk for desperate forsøg på at virke sej.

Men selvom Sebastian er populær, så møder han også modstand på både fodboldbanen i fritiden og i skolen. På fodboldbanen er det for eksempel Sebastian, der bliver kaldt racistiske øgenavne af spillere fra de andre klubber. De øgenavne bliver Sebastian ked af, og aftalen er, at han skal fortælle det til sin træner, som kan tage det op med det andet holds træner, når det sker. Også i skolen er han nogle gange gang blevet

kaldt et racistisk øgenavn i forbindelse med en fodboldkamp eller i timerne, men også de gange havde han sagt det til en voksen.

Sebastian er flyttet til Danmark som 8-årig, og han fortæller, at han har svært ved dansktimerne, især stavning. Vi ved fra andre klasse miljøer, at læse- og skrivevanskeligheder, det gælder også ordblindhed, kan være af stor betydning i nogle børns oplevelse af ikke at få adgang til eller blive taget seriøst i forhold til forhandlinger om popularitet, fordi præmisserne for de forhandlinger ofte jongleres skriftligt på sociale medier eller på andre måder involverer læse- eller skrivefærdigheder (Knage, 2023a). Men for Sebastian er det at have svært ved stavning højst en vanskelighed, der kan give lidt *"kildren i maven"* til diktat, som han formulerer det. Det giver ikke sociale problemer: *"Det er fint nok. Altså jeg bliver jo ikke sådan drillet med det eller noget"*.

Modsat Stine behersker Sebastian sig, når han møder den slags modstand og foragt, der forsøger at stemple ham som mindre værd. Selvom han mærker det i kroppen og bliver ked af det og sur, så tyer han ikke til at sparke, slå, råbe igen, eller hvad man ellers kan forestille sig af lignende reaktioner. I stedet vælger han strategier, der af de voksne omkring ham kan læses som fornuftige. Det er også strategier, hvis udtryk er vanskelige at anvende som udgangspunkt for yderligere eskalering og latterliggørelse, som vi så det gjort med Emma.

Hvordan kan dette lykkes for Sebastian, når Stine ikke var i stand til noget, der bare lignede? Modsat Stine, er Sebastian ikke presset helt op i et hjørne med ekstremt begrænset mulighed for at opnå værdighed i skolen. Sebastians status i fritiden, hans plads på førsteholdet, flugter helt og aldeles med hans plads i klassen som ikke bare den populære, men også den sjove, gode ven, der er god til fodbold, og som alle gerne vil være sammen med. I forhold til de racistiske udfald er der til og med forbilleder, når det gælder modstand, i sportens elite. Brune spillere har opbakning i mange klubber til at sige fra over for den slags. Der er tilsyneladende mange forhold, som giver Sebastian andre, mere skolelegitime handlemuligheder end dem, Stine har adgang til, i de potentielt truende situationer. Sebastian har tillid til og erfaring med at blive mødt og støttet, før frustrationen vokser sig for stor, og han sejler derfor ikke direkte fra angreb og ubehageligheder og videre ind i

voldsomme reaktioner af en type, der så let kan problematiseres af de voksne, for eksempel aggression og vrede.

Hvor spejlingen i Stines to verdener producerer modstridende identitets- og positioneringstilbud, så passer Sebastians verdener og deres spejling af ham sammen. Det giver ham en stabilitet at handle ud fra, der samtidig bekræfter legitimiteten af hans position øverst i klassens hierarki.

Opsamling

Børnenes fritidsaktiviteter danner vigtige rammer for udfoldelse af interesser af varierende art, men ikke mindst for etablering og vedligeholdelse af venskaber. De dynamikker, der er aktive i forhold til børnenes relationer til sport og andre aktiviteter, hænger imidlertid sammen med de sociale processer, der er aktive i deres skoleliv. Børnenes fortællinger illustrerer, hvordan fritidslivet kan fungere samlende i en klasse, men også kan have den modsatte effekt og spille ind i måderne, hvorpå hierarkier og mønstre for prestige og popularitet tager form.

Børnenes interesser samler sig for drengenes vedkommende primært omkring fodbold. Boldspillet fungerer tydeligvis som embleme for legitim drengemaskulinitet, og de drenge, der ikke dyrker boldspillet kan have besvær med at opnå respekt for deres alternative interesser. Nogle drenge dyrker for eksempel tennis og badminton eller kampsport. For dem bliver det vigtigt samtidig at spille fodbold, hvis de skal opnå accept. Drengene, der slet ikke interesserer sig for fodbold, har i de fleste miljøer en vanskeligere adgang til accept.

For pigernes vedkommende stiller sagen sig anderledes. Deres valgmuligheder er langt bredere og mere varierede, men også her foregår der løbende forhandlinger om, hvilke aktiviteter der er mest cool. I perioder kan for eksempel dans være vigtigst, i andre kan det være drama, billedkunst eller musik.

Flere børn bruger de klubber, der er tilgængelige i tilknytning til skolerne. Der er dog stor variation i, hvor meget disse klubber bliver besøgt. Ofte hænger brugen sammen med, om de andre børn fra klassen

skal derhen. I skolemiljøer med mobning og et dårligt socialt klima blev klubbettagelsen typisk fravalgt.

Nogle børn deltager i fritidstilbuddene som en måde at dyrke kreative sider af sig selv, at få motion på eller som en mulighed for at hygge sig med det, de er gode til, ofte sammen med venner fra klassen eller fra selve aktiviteten. Enkelte børn deltager i fritidstilbud på eliteniveau og bruger derfor rigtig meget tid i både hverdage og weekender på deres sport, ligesom de rejser til turneringer i både Danmark og udlandet. Men generelt tegner der sig et tydeligt billede af, at fritidsaktiviteter især vælges ud fra, hvad ens klassekammerater går til, og at det at gå til noget sammen handler meget om venskaber og tilhørsfølelse.

I kapitlet anvendes to fortællinger til at illustrere nogle af de nuancer og komplicerede dynamikker, der kan være på spil i interaktionen mellem fritids- og skoleliv.

Den første fortælling illustrerer en kontrastfyldt oplevelse mellem fritid og skole. Her er det kontrasten mellem Stines succes i de sports- og musikaktiviteter, hun dyrker sammen med helt andre børn end dem fra hendes skoleklasse. Stines succes og selvtilliden blandt andet derfra støder sammen med skoleklassens og særligt drengenes latterliggørelse og marginalisering af hende. I Stines tilfælde resulterer dette i en eksplicit modstand mod marginaliseringen i skolen. Hun magter ikke at finde sig i nedgørelsen, og situationen skaber voldsomme sammenstød mellem hende og drengene, som de skiftende vikarer ikke får støttet en bearbejdning af.

I den anden historie er det til gæld sammenfaldet i erfaringstype mellem fritid og skole, der illustreres som mulig dynamik. I Sebastians historie bliver fodboldsuccesen i både fritid og skoleliv til en gensidigt forstærkende type af proces, der placerer ham som ubestridt top i hierarkiet for popularitet i skoleklassen. Selvom Sebastian også mødes med forsøg på hån og latterliggørelse inden for begge domæner og desuden bærer potentielt svage punkter, som vil kunne anvendes for angreb på ham socialt – her er det stavevanskeligheder og en ikke entydigt hvid hudfarve – så preller hånen af på ham. Sikkerheden i den generelle konsensus, der er om fodboldaktiviteten som uantastet grundlag for drengeligitimitet, fungerer som en ballast, der gør ham

vanskelig at angribe, og selv racialisering er der legitimitet til at imødegå med tilhørende voksenstøtte og rollemodeller fra fodboldens univers.

LEG MED VOLD OG AGGRESSION

I denne sidste del af analysen har vi fokus på voldsomme lege og på måderne, hvorpå de vikler sig sammen med marginalisering og mobning.

Kapitlet kan forekomme anderledes at læse end de to foregående kapitler, både fordi vi arbejder os lidt mere udforskende frem i forhold til problemstillingen, men også fordi det undervejs har været nødvendigt mere eksplicit at inddrage teoretiske perspektiver fra legeforskning og fra forskere med kendskab til unges dyrkelse af vold for at finde en vej ind i en forståelse af, hvad der er på spil blandt børnene, når de leger med aggression og vold. Hvis teksten kan forekomme for indviklet – for eksempel de teoretiske dele af den – kan man uden komplikationer springe videre til mere empirinære dele og alligevel følge både pointer og ræsonnementer derfra.

Voldsomme lege eller leg med vold?

”Det er en dårlig ide at kalde børnenes voldsomme lege for vold”, sagde en kollega, der arbejder med sårbare børn i en institution uden for universitetet. Vi havde fortalt om vores overraskelse over den fysiske voldsomhed, som indgår i nogle af børnenes lege, og om den mobning der i den sammenhæng ser ud til at kunne gemme sig eller blive kamoufleret gennem ordet leg. ”Faktisk er det en rigtig dårlig ide”, fortsatte han, ”tænk på de politiske dagsordner, der er oppe i tiden – og som hele tiden søger efter påskud for voksne til at afrette børn fysisk. Og som har den der distancerede, mekaniske måde at forholde sig til børn på, som om de bare er små uhyrer, der skal kontrolleres. Gå udenom det ord; lad være med at kalde det vold!”

Vi lurede lidt på pointen og lyttede videre til det næste argument: ”Desuden er det jo ikke vold, som i vold-vold, eller som i voksnes vold.

Der er jo ikke noget voldeligt motiv som sådan i børns voldsomme lege. De lege handler om alt muligt andet. De kan være en kejtet måde at nærme sig hinanden på. Eller de kan være måder at efterligne noget, de har set, på – uden at det er alvorligt ment. Det kan være så meget. Men det handler jo ikke om vold som destruktion.”

Det funderede vi lidt over og blev så enige om at bruge ordet vold. Det, der foregår i de skoler, vi har besøgt, er nemlig nogle gange ret voldsomt; det er aggressivt, og der er vold involveret. Nogle gange er volden skadende og efterlader blå mærker, hudafskrapninger, hovedpine og skrammer på kroppene. Andre gange er den markerende og nøje kontrolleret med et klart blik for netop ikke at skade kroppe eller i hvert fald ikke at efterlade synlige spor. Og atter andre gange bliver der leget med vold, uden at det på noget tidspunkt involverer fysisk kontakt – legen er koreograferet uden reel kamp.

I eXbus' data fra omkring 2010'erne var der også episoder med fysisk kamp og vold (Søndergaard, 2013), men ikke i det omfang og med den voldsomhed vi mødte i flere af de skolemiljøer, vi har data fra til denne rapport. Øgningen i omfang og karakteren af voldsomheden gjorde derfor en nærmere analyse af fænomenet nødvendig. Vi var nødt til at se på, hvordan voldsomheden vikler sig ind i mobbepraksisser. Og der opstod samtidig et behov for at udvide og specificere forståelsen af den voldsomme leg for at kunne få bedre øje på måderne, hierarkisering, marginalisering og mobning blandes ind.

Scenen er sat

I en af vores feltskoler observerede vi en tankevækkende episode. Forskeren, der observerede, så en større dreng fra femte klassetrin stå og mase en lidt mindre dreng fra sammen årgang ned i jorden med sin støvle anbragt på siden af hans hoved. To andre drenge sad på den mindre dreng og holdt henholdsvis hans arme og hans ben fast, mens den første slog ham på overkroppen, og den store dreng råbte en masse uforståelige ting ned over den liggende.

Forskeren gik hen til to gårdvagter, der stod 5-6 meter derfra og snakkede sammen. Hun nikkede over mod drengene og sagde: "Hva' øh ... det der, ser det ikke lidt voldsomt ud? Skal I ikke gøre noget?". Gårdvagterne kiggede over på drengene og tilbage på forskeren. "De leger bare", sagde den ene. "Det er sådan, de leger", sagde den anden, hvorefter de vendte sig mod hinanden og snakkede videre.

Dette perspektiv fra de voksne gik igen i andre observationer i vores data. Holdningen syntes at være, at drenge er 'drenge', og ifølge sagens natur er de voldsomme og leger voldsomme lege. Men også pigernes voldsomhed så ud til at glide ind under normal børneadfærd.

Vi kunne i hvert fald konstatere, at en god del børn fra vores data leger med aggression og vold. Set fra børnenes perspektiv og med lidt generaliserende abstraktion lagt hen over observationerne ser det ud til, at de leger med konflikt, kamp, sejre og nederlag. Og ikke mindst leger de med magt og afmagt som mulige tilstande at være i og som noget, man må forsøge at navigere. Åbningerne videre ind i leg med marginalisering, hierarkisering, udstødelse og mobning forekommer helt oplagte, når man ser legene udfolde sig. I dette afsnit skal vi længere ind i de dynamikker, der ser ud til at være på spil.

Børnene engagerer sig i vold og aggression som noget, alle mennesker set fra deres perspektiv er optaget af. De voksne går meget op i konflikter og kampe, i vindere og tabere – så meget kan de da fortælle. Børnene oplever det, de voksne er engageret i, som relevant og spændende. De ser voksne engagere sig i vold, som den udspiller sig i mediers rapporter om verden, i fiktion (film, videoer, romaner, tv-serier), i visse typer af sport – de lytter og bearbejder, de diskuterer de voldsomme måder, som voksne agerer på i forskellige sammenhænge, og de trækker det hele med ind i deres lege (jfr. også Søndergaard, 2013).

Derfor bliver det væsentligt at undersøge, hvorfra inspirationen mere konkret og aktuelt siver ind i børnenes aktiviteter og lege. Det bliver også oplagt at se på, hvordan aggressionen og volden bliver så engagerende for dem, og hvad de gør med den inspiration og med volden. Endelig bliver det vigtigt at rette fokus mod, hvordan legende

vold og leg med aggression vikler sig sammen med mobbepraksisser – og med hvilke effekter.



Et presset skolemiljø

Vi trækker en case ind i teksten for at have et udgangspunkt for at prøve at forstå, hvad der kan være på færde, når børn i vores skoler leger med vold. I denne case er vi i et ret kaotisk skolemiljø, et andet end det, der blev inddraget i forbindelse med tematikken fra analysens første del om mobning, der lægger sig ind i andre processer og går under radaren.

Alle eleverne i den femte klasse, der her er tale om, fortæller om meget larm, meget kaos, om skiftende lærere og utallige timer, der tilbringes med forskellige vikarer. Eleverne sidder i trange undervisningslokaler, hvor man ikke har plads til sin taske, og hvor der altid er kamp om bordpladsen. Stemningen viser tydeligt, at der er tale om et presset skolemiljø for den femte årgang, vi besøger.

Der er overvejende tale om hvide børn med flergenerationel dansk baggrund og fra relativt velhavende og veluddannede familier. Der er

også enkelte børn med generationsbaggrund fra andre lande i 2. og 3. led; og enkelte førstegenerationsimmigranter fra vestlige lande.

Drengene snakker om piger, der skriger og græder og forlader lokalet. "De går ud af klassen hver anden dag, cirka", fortæller en af drengene, "det er meget normalt". Pigerne snakker om drenge, der slås og råber og er efter bestemte andre drenge – også systematisk efter et par af pigerne, men kun verbalt. I interviewene bliver det gentaget, hvordan drengene slås og tager kvælertag på fodboldbanen i frikvartererne. Det er noget, der typisk foregår i efterdønningerne af fodboldnederlag, som ikke bliver accepteret, fortæller de.

Fodboldefledte fortællinger om knytnæver i ansigtet, om skub og spark går igen. En blev ramt særligt hårdt en dag:

Isak: *Og så løb jeg efter ham og sparkede ham på låret og boksede ham der og ja, han prøvede bare at spille sej og grine. Men han grædt efter et halvt minut.*

Interviewer: *Han græd bagefter?*

Isak: *Han kunne ikke holde det inde. Han er lidt mærkelig nogle gange.*

Drengene skal ikke græde, de skal slås og holde smerten inde. Piger kan græde og få trøst, hvis de er så heldige at kunne finde en lærer, hører vi. Og ellers kan de for det meste få trøst af andre piger. Men drenge skal vinde; som dreng vinder man ikke med gråd. Og med det køn er der ingen, der trøster. Normen er gennemgående i fortællingerne, der peger de 'mærkelige', de 'svage' og de 'stærke' ud. Normerne om styrke og svaghed og reguleringer gennem tilhør til sociale kategorier presser på den måde også miljøet, disse børn bliver til i.

En del elever er flyttet til andre skoler: "To af mine bedste venner, de skiftede så skole. Fordi begges søskende blev mobbet på den her skole. Så deres forældre gad ikke at have, der skete det samme med dem". Og en del elever drømmer om at få lov at flytte skole eller komme tilbage til en skole, de tidligere havde gået i. Men det er forhold, de ikke har

meget indflydelse på. Her er de udleveret til forældrenes beslutninger og til de begivenheder, der bare slår ned i deres liv som følge af skilsmisser, nye ægteskaber, skiftende arbejdspladser og ændringer i familiernes økonomi.

Det er i dette miljø, vi møder et af de udtryk, som voldsomheden kan tage i en konstrueret leg af den art, vi ser flere steder. Legen i dette skolemiljø har imidlertid været dyrket gennem mange måneder på femte klassetrin og fremstår både sofistikeret og tydelig. Derfor har vi valgt den ud som case. Der er lidt variation i, hvem der deltager, men der er stabil tilslutning til dens videreførelse. "Vi leger den hele tiden. Det er enormt sjovt!", siger flere af deltagerne.

Drengene, der fortæller, understreger flere gange, at det er leg. Det er ikke som de slåskampe, der foregår på fodboldbanen, går det igen i beretningerne. På fodboldbanen foregår slåskampe for alvor, og det kan blive halvfarligt, men her, fortæller drengene, her er det anderledes: "Vi kan se forskel, fordi vi ved, hvordan rigtige slåskampe er. For sjov slåskampe, de ser lidt mindre voldelige ud".

Så lad os høre om en for sjov slåskamp.

De fatsvage og PET

Legen hedder De fatsvage og PET. Deltagerne er alle drenge, og de er delt ind i 3-4 'fatsvage lorteunger' og 3-4 'PET'ere'. Der er et overordnet skript for legen. De fatsvage lorteunger har egne navne (Retardo, Mokandus og Bims), modsat PET'erne, der bare er PET'ere. Det er PET'ernes opgave at fange og lægge de fatsvage i håndjern og slæbe dem ned i en kælder på skolen. De fatsvage bliver slået i jorden og får håndjern på, og når de kommer ned i kælderen, bruger PET'erne nøgle til at tage håndjernene af (det er fysisk rigtige håndjern; det fremgår ikke, hvor de har dem fra, men formentlig fra en legetøjsforretning), og så slås de. Voldsomt. PET'erne får 100.000 kr. for at fange dem, angiveligt fordi de fatsvage er så retarderede.

De fatsvage skal straffes for mange ting: De smugler stoffer i fly (drengene har fundet noget pulver ved nogle skraldespande i nærheden, og det indgår periodisk som rekvisit i legen), de putter

heroin og kokain i andres ben, de er voldelige, stjæler og slår – og en af dem voldtager ligesom Ronaldo, Mbappé og Mendy er anklaget for, fodboldspillerne, som drengene beundrer voldsomt. De har fulgt med i anklagerne. Men der er lidt tvivl i drengegruppen, om det med voldtægt er sjovt og helt ok at inddrage i legen, så da en af dem indførte, at han havde voldtaget Ronaldos kæreste, blev den del af legen alligevel lukket ned igen.

De fatsvage lorteunger har også diagnoser, og det er det bedste, fortæller drengene, altså at have diagnoser, for "så må du alt". Hvis du har flere diagnoser, så kan du slå og hoppe på folk og gå helt amok i kampene. "Jeg har alle diagnoser", fortæller en af dem, "og så må jeg alt. Ligesom i wrestling. Mokandus og Bims har kun 3 og 5 diagnoser hver, så de må ikke ligeså meget. Jeg har alle diagnoser!". Og så er der også advokater med nogle gange, som hjælper PET'erne, men det er "druggede" advokater.

Når de fatsvage bliver fanget og nedkæmpet, så kan der ske forskellige ting. Retardo er flygtet 317 gange, og en anden er blevet skudt 50 gange. Men ellers, så kan man blive frosset ned i mange år, og så bliver man sat i den elektriske stol og skal tage den dødsspil, som Hitler tog, og skyde sig selv i hovedet, for at alle kan være sikre på, at man dør. "Efter 20 år så vil de vandfryse mig. Og så vil jeg dø i den elektriske stol". "Hvorfor så holde dig gemt i alle de år eller nedfrosset i alle de år", spørger interviewereren. Drengen siger: "Fordi de ikke gider holde styr på os (..); når de ikke orker os mere, så kommer vi i den elektriske stol."

Drengene fortæller, at de leger legen næsten hver dag, selvom der er nogle dage, hvor de spiller foldbold i stedet. Men fodbold er, gentager de, mere voldeligt med rigtige slåskampe, og så er det ikke ligeså sjovt. Der bliver der slået for alvor, og de kommer rigtigt til skade med forstuede led og sår. PET og de fatsvage, det er til gengæld sjovt.

Denne leg handler om kamp mellem modstandere; den er fantaseret ind i regi og koreografi, der placerer voldelige handlinger ganske centralt. Så hvad skal vi tænke? Er disse drenge fanget af en voldsrus, eller hvad er det, der engagerer så meget i en leg som denne? Legen er krævende. Skriptet skal holdes, men inden for dets rammer kan der hele tiden findes på variationer i narrative forløb og positioneringer. Det kræver

samarbejde at få det hele til at fungere på måder, så alle synes, det er spændende. Men hvordan bliver sådan en leg mere spændende at være del af end fodboldkampene, der for det meste betragtes som central drengeaktivitet, og af de voksne altid udråbes som en sund beskræftigelse? Hvad er så meget mere attraktivt ved denne leg end andre ting, man kan foretage sig på skolens udendørsarealer? Og hvilke muligheder åbner legen for mobning og marginalisering i et miljø, der tydeligvis er presset og står pivåbent for sociale processer på afveje?

For at komme lidt nærmere på mulige svar på disse spørgsmål må vi hente inspiration hos legeforskerne og dem, der ved noget om facinationen af deltagelse i vold. Og det er her, læsere med mindre interesse for teori kan overveje at springe videre til det afsnit, der bærer overskriften *Kræfterne i apparatet*.

Hvad siger legeforskningen?

Forskerne arbejder med forskellige perspektiver på leg. Hvis vi læser de danske psykologer Ivy Schousboe og Ditte Winther-Lindquist, så har de været optaget af at beskrive og kategorisere legeformer (Schousboe, 2013), sådan som den kulturhistoriske skole (Vygotsky), de er inspireret af, foreskriver, at man gør. Men de har også været optaget af at tænke i, hvilken betydning leg kan have for børn.

Winther-Lindquist understreger blandt andet, at børns lege rummer eksistentielle aspekter. Hun skriver: "I argue that playing games with rules, just as in social fantasy play, provides particular exciting contexts for exploring one's own powers of agency in a group, one's social identity as player, and one's relationships with others through the experiences that the play activity produce in a group of peers (Winther-Lindqvist, 2017). In that sense playing is an activity and arena for exploring existential themes in childrens lives" (Winther-Lindqvist, 2018, p. 223). Her er det det individuelle barns muligheder i legen, der sammen med de eksistentielle temaer, danner fokus i formuleringerne.

Ivy Schousboe var på samme spor, og helt konkret var hun optaget af den kompetenceudviklende betydning af aggressive handlinger, hun observerede i leg. Hun skrev tilbage i 2003: "Erfaringer med at udføre

aggressive handlinger under leg kan fremme barnets sociale kompetencer. De kan på en særlig måde medvirke til, at det [barnet, red.] kan blive klar over, hvad der er godt, og hvad der er ondt, og under hvilke betingelser. De konturer for godt og ondt, som de kan give materiale til at indkredse, har nemlig hvad der kan kaldes for en erfaringsbaseret gyldighed for barnet: De hidrører fra erfaringer med konkrete hændelsesforløb i sociale kontekster, der er relevante og aktuelle for netop dette barn. De kan medvirke til, at barnet bliver bedre i stand til at kunne skelne præcist og realistisk mellem pro- og antisociale handlinger, og dermed også til effektivt at kunne vælge at udføre prosociale og at afstå fra at udføre antisociale handlinger" (Schousboe, 2003, 249-250).

Også her ligger fokus på det individuelle barns erfaringsdannelse, men nu med understregning af betydningen for udvikling af sociale kompetencer i forhold til pro- og antisocial relateringspraksis. For Schousboe bliver legens mulighed for at gøre sig erfaringer med grænserne mellem godt og ondt således helt centralt.

I en del af sociologiens bidrag til en forståelse af engagementet i voldsomhed finder vi en optagethed af selve oplevelsen, af rusen og følelserne i kampen. For eksempel analyserede den amerikanske sociolog, Curtis Jackson-Jacobs, motiver og voldspraksisser blandt unge hvide drenge fra velhavende miljøer i Arizona. Disse unge gik helt målrettet efter slåskampe, og gennem kampene oplevede de at få adgang til konkurrence og spænding og til muligheden for at dyrke stærke emotionelle oplevelser sammen med andre. At være del af en gruppe, der sammen opsøgte og dyrkede det at slå, gjorde det muligt at vise solidaritet, udvikle styrke og karakter og opbygge prestige omkring sig selv og deres gruppe.

For disse unge var den kollektive dimension i opsøgningen af spænding central. Jackson-Jacobs skriver, at en vigtig bevæggrund for at slå netop handlede om at skabe en kollektiv oplevelse ikke alene af spænding, men af moralsk frihed – begge dele gennem etablering af situationer "designed to exist beyond any individual's sole responsibility" (2009, p. 279). I slåskampene havde hver deltager en ritualiseret, solidaritetsbyggende karakter og var del af en narrativ

proces med en begyndelse, en midte og en kulminerende konklusion, og det kollektive euforiske klimaks, der lå indbygget i kampenes forudsigelige forløb, var tydeligvis helt centralt (2009, p. 279). Hvor mange muligheder er der ellers for ren og skær eufori, spørger Jackson-Jacobs med støtte i formuleringene fra en af sine informater.

Med Jackson-Jacobs (og andre sociologiske) undersøgelser følger således en vigtig understregning af det kollektive aspekt i engagementet. Her fremhæves opmærksomheden på den fælles oplevelse og solidariteten deltagerne imellem. Den grænseoverskridende og moralsk frisættende praksis dyrket i kollektiv solidaritet fungerer som intens fascination i den forståelse, den sociologiske forskning her tilbyder. Det er også et aspekt, der spejler drengene i skolegården ret præcist, og som åbner døre til mulig dyrkelse af marginalisering og mobning, hvor de sociale processer kalder på den form for relatering.

Sebastien Tutenges understreger i sin forskning de samme spændingsfyldte og euforiske elementer forbundet med dyrkelse af grænseoverskridende former for risikoadfærd; det er bruset af adrenalin sammen med den emotionelle og sociale belønning, der drager. Han fremhæver imidlertid også en anden nok så relevant dimension i facinationen af det grænseoverskridende og voldsomme, nemlig den mulighed for adspredelse som aktiviteterne rummer. Kedsomhed, nedtrykthed og tristhed, måske angst – det hele kan afløses og sættes på pause for en tid gennem den rus, der ligger i sammen med andre at dyrke voldsomheden, argumenterer han (Tutenges, 2023, p. 31).

Hvis man tænker tilbage på skoleforskningens og for eksempel Ditte Dalum Christoffersens fokus på elevers kedsomhed og oplevelsen af meningsløshed i meget af det, der foregår i en del undervisningslokaler i det danske skolelandskab, så bliver også denne pointe omkring spænding og adspredelse relevant at bringe med videre i analysen (Dalum Christoffersen, 2017). I Christoffersens undersøgelse forklarede eleverne på syvende klassetrin, at adspredelsen og adgangen til at 'mærke noget' gjorde den koreograferede kamp, der foregik mellem drenge i skolegården, endog meget attraktiv.

Det var også denne trang til adspredelse og liv, der stod bag pigernes leg med etablering af intriger i Christoffersens forskning. De fandt på historier og dramaer, som involverede både elever, lærere og skoleleder, og hvis udvikling og konsekvenser de dernæst fulgte med stor interesse.

Gennem intrigerne, kvalificeret og inspireret af den tids hypede reality show Paradise Hotel opsøgte og legede pigerne med adgang til magt over både drengene og de voksne, der blev inddraget og brugt i de redigerede dramaer. Her blev det også muligt at opnå en relativ styring med inddragelse og udgrænsning af bestemte drenge på årgangen og især med straf og trøst leveret i kønnede mønstre af skolens voksne; legen rummede stærke potentialer for kamufleret mobning.

Et sidste perspektiv, vi skal have med fra forskningen, finder vi imidlertid i eXbus' bidrag til forståelse (Søndergaard, 2009, 2013; Hein, 2009). I eXbus' forskning ligger der en analytisk opmærksomhed på det mere omfattende apparat (se begrebsdefinitionen i boksen), som skaber grundlaget for børns tilblivelse, og for eksempel også for børns engagement i voldsomhed og vold (Søndergaard, 2013). Apparatet, her skoleapparatet, rummer et væld af kræfter, af processuelle elementer, der 'producerer' fænomener, i denne sammenhæng i form af relationer og engagementer blandt børn (Knage, 2023a; Knage & Søndergaard, 2024).

Apparatusbegrebet er hentet og sammentænkt fra poststrukturalisme (særligt med Foucaults dispositivbegreb, der på engelsk oversættes til apparatus (Rabinow and Rose, 2003)) og agential realisme (oprindeligt udviklet af Karen Barad, 2007). Apparatusbegrebet øger den analytiske opmærksomhed på de meget forskelligartede kræfter og elementer, der er med til at skabe verdens fænomener, og som gør det gennem såkaldt intra-agerende bevægelser – det vil sige flydende sammenviklinger af kræfter, der til stadighed vikles ind i hinanden, så alting samtidig omformer og omformes gennem sådanne bevægelser i apparatuset. Apparatus er derfor ikke bare det samme som kontekst, fordi apparatus som

begreb også peger på dynamikkerne i de omfattende sammenhænge, fænomener (her for eksempel børns engagement, relationer og leg) bliver til igennem. Udover intraaktionen støtter begrebet os også i at huske både fysisk materielle, diskursive, sociale og subjektive elementer som betydningsfulde i forhold til at forstå de dynamikker, børnene er viklet ind i og selv bliver til igennem (Højgaard og Søndergaard, 2011; Knage og Søndergaard, 2024).

Alle disse kræfter og lag af tilblivelsesbetingelser får betydning for, hvordan børnene kan være til og blive til i skolen, hvad de kan tænke, forstå, gøre, prøve at ændre, hvordan de kan relatere sig til hinanden, opnå værdighed – og derfor også for hvordan de for eksempel kan blive genstand for beundring og opnå prestige eller det modsatte, blive udsat for foragt og udstødelse. Eller hvordan de kan gå helt under radaren og leve i ubemærkethed, som vi hørte i det første analyseafsnit.

Socio-kulturelt engagerede forskere plejede at sige, at børn bliver til gennem den kultur, de har til rådighed (Bruner, 1996; Guldbrandsen, 1998; Haavind, 2011; Shweder, 1991; Skjær Ulvik, 2005). Med apparatusbegrebets udvidelser af kontekstens fokus og dynamik ville vi sige, at børn bliver til gennem den kultur, den materialitet og den sociale virkelighed, de har til rådighed for at forstå sig selv og andre (Davies, 2000; Knage, 2023; Søndergaard, 2021), og dermed også til rådighed at handle inden for og udvikle både individuel og kollektiv agens, igennem. Det er med andre ord de betingelser, børnene har for at agere og udvikle det, nogen netop kalder agens, andre kalder handlekraft, og atter andre kalder for aktiv deltagelse, indenfor deres lille lokale del af verden. Det er de betingelser, kunne man også sige, som former udgangspunktet og materialiteten og miljøet for deres løbende dannelse som sociale og samfundsmæssige væsner.

Den pointe handler derfor også om deres leg. *Børnenes leg er en del af deres processering af det, de har til rådighed at blive til igennem.* De er ikke kun udleveret til deres betingelser. De arbejder hele tiden med dem, de forsøger at forstå dem, de bearbejder og integrerer og leger med

modstand og medløb, og med måder at forhandle betingelserne på. De gør det både individuelt og kollektivt sammen. Og de gør det for at forstå verden og for at kunne se vejene i forhold til at blive en del af den og gøre noget med dem.

En del af alt det handler om at lege med elementer og aspekter af betingelserne, som er særligt interessante og måske spændingsfyldte for dem i deres samtid, at lege dem 'på plads' i forsøg på foreløbige orienteringer. Børn leger sig i den forstand til en forståelse af sig selv, hinanden og deres omverden, og de leger sig til handlemuligheder indenfor den verden. Ligesom kattekillinger leger og pjatter med jagt. Og tyrekalve leger og pjatter med kamp.

Derfor leger børn i forskellige aldre og forskellige samfund og historiske perioder altid med deres kulturelle, materielle, sociale og individuelle livsbetingelser, men disse betingelser varierer historisk og kulturelt, og dermed varierer legenes konkrete udtryk også. Dog vil grundliggende eksistentielle tematikker formentlig altid indgå: Liv og død, inddragelse og udstødelse, regulerende normativitet, hierarkisk positionering, magt og afmagt m.m.

Opsamling på forskernes forståelser

Hvis vi nu samler de former for opmærksomhed, der indgår i den nævnte forsknings forståelse af børns leg, har vi med den poststrukturalistiske og nymaterialistiske tænkning et apparatus fyldt af processuelle kræfter, som danner eller producerer betingelser for børns tilblivelse. Apparatet sætter og aktualiserer som en del af betingelserne også tematikker og emner for bearbejdning – leveret som materiale, der for eksempel kan inddrages i børns lege. Vi har yderligere opmærksomheden på de individuelt dannende aspekter i legen, her på udforskningen af egen magt og af de eksistentielle temaer, der kan indgå, sådan som Winther-Linqvist formulerede det med rod i både virksomhedsteori og eksistentialisme. Vi har desuden opmærksomhed på udviklingen af sociale kompetencer også i relation til en skelnen mellem godt og ondt gennem legen fra Schousboe og særligt med rod i virksomhedsteoretisk tænkning.

Vi har desuden den voldsomme legs potentiale til at skabe stærke følelser, eufori og spænding og til at etablere solidaritet, fællesskab og prestige fra Jackson-Jacobs' sociologiske undersøgelser. Og endelig har vi Tutenges fænomenologiske understregning af voldsomhedernes mulighed for at bringe adspredelse fra tristhed, kedsomhed og angst – og her kan vi tænke både skolekedsomhed med Dalum Christoffersen (2017) og social eksklusionsangst med Søndergaard (2009; 2018) som tilstande, der kan gøre en sådan adspredelse både særdeles attraktiv og til tider helt nødvendig.

Det attraktive i at opsøge en kollektiv rus i den moralske frisættelse og lægge angst og kedsomhed fra sig for en tid, synes absolut indføleligt. Ikke mindst kan vi tænke, at det bliver attraktivt i pressede skolemiljøer, der kan sætte alle disse muligheder og bearbejdningsopgaver på spidsen, forstærke eksklusionsangsten og sende de sociale processer på afveje med retning mod marginalisering og mobning af nogle børn (Søndergaard, 2009).

Så lad os se på drengene, der leger De fatsvage og PET og starte med spørgsmålet om, hvad der fodrer og inspirerer denne leg, og som kommer til at indgå med elementer og kræfter, der leges bearbejdende 'på plads' eller bare leges i forskellige retninger i drengenes aktiviteter. Og undervejs kan vi huske, at dette både rummer individuelle og kollektive potentialer for processering.

Efterfølgende – og lidt undervejs – kan vi rette fokus mod, hvad børnene ser ud til at foretage sig med disse intra-agerende elementer gennem legen. Og derpå skærpe blikket for mobningens bevægelser gennem legepraksisserne.

Kræfterne i apparatet

Legen ser ud til at blive fodret fra mange kilder. Der indgår mange elementer i dens integrerende bevægelser. Vi får ikke alle elementer med i teksten her, men man kan genlæse legen og selv se et utal af elementer flette sig ind i hinanden og ind i deres skript. Sammenholdt med interview og observationer får vi som forskere et ganske godt indtryk.

To tydeligt informerende inspirationskilder for kamp og dyrkelse af modsætninger mellem mennesker ligger i krig og i sport.

Krig er et fænomen, som indtager en stærk plads i børnenes orienteringshorisont her midt 2020'ne, og som også kaster inspiration om kamp, overlevelse og død ind i deres lege. Det er ikke bare drengene i denne leg, der taler om krig. Krigene er bredt til stede på tværs af vores børneinterview. Det var også tilfældet i eXbus' data fra omkring 2010'erne, hvor 'krigen mod terror'³, Guantanamo, adgang til våben, indespæring og så videre var et centralt tema i særligt drengenes orientering (Søndergaard, 2013). Men i data fra den aktuelle undersøgelse har krig og de omfattende internationale konflikter fået en endnu mere central placering som noget, der ikke bare foregår et sted langt væk, men rykker helt tæt på.

Gaza og Ukraine er store krigsbegivenheder, som fylder i medierne, gadernes demonstrationer, politik, pressen og i samtaler om middagsbordene i børnenes hjem. De fylder også mere konkret i nogle af børnenes egne liv, eftersom en del af de børn, der går i de danske skoler, har slægtninge og bekendte involveret. Alle kender krigene og deres udløbere til andre områder i nærheden af brændpunkterne. Men også de ældre krige, som stadig ulmer, Irak, Syrien, Afghanistan, har informerende betydning blandt nogle af børnene, ligesom særlige grupper har opmærksomheden rettet mod konflikter og krige i Afrika.

Krigene fodrer med billeder og fortællinger og med vanskeligt fordøjelig information om tortur, sult, myrdede og stjalne børn, døde forældre, bombede huse, kæledyr på flugt – børnene kender videoerne af katte og smådyr i bure, der bliver båret ud fra bombede boligområder, og de ømmer sig i forhold til deres egne kæledyr.

³ Krigen mod terror var en betegnelse, som blev brugt, da USA under ledelse af præsident George W. Bush efter terrorangrebene den 11. september 2001 indledte en offensiv, som ud over at opspore og tage terrorister til fange, navnlig fra al-Qaeda-netværket, også havde fokus på at udbrede vestlige værdier til større dele af verden. For hurtig uddybning se https://lex.dk/krigen_mod_terror

De voksne kender alle disse aspekter af de aktuelle krige, men det gør børnene også. Utrygheden, angsten og rådvildheden hober sig op i og mellem dem. Det er imidlertid ikke kun afmagt, der vokser frem og dyrkes bearbejdende i deres lege. Det samme gør trodsen mod vold, overgreb, uretfærdighed og ikke mindst viljen til overlevelse og herunder orienteringen mod kamp eller strategisk planlagt flugt: Hvilke ruter er de bedste, hvem skal vi holde sammen på, hvad skal vi have med – og hvem er det ligegyldigt med, hvis det virkelig gælder. Det hele hober sig op, opløses eller transformeres og integreres med stemninger og forståelser af andre arter, mens det bringes med ind i legene som elementer, der processeres og bearbejdes. Legene fodres løbende med nye bidder af information og stemninger fra de voksnes krigeriske engagementer. Nogen hørte noget i går, nogen så noget i morgen TV. Bidderne leges med ind i en kollektiv bearbejdning.

Et andet element, der fylder rigtig meget som stemnings- og handlingsproducerende bidrag, handler om sport og konkurrence. Det handler om kampsport, særligt wrestling, men især og som det altdominerende for drengene handler det om fodbold. Som vi beskrev i kapitlet om fritidsaktiviteter, forventes drenge at være optaget af fodbold. Flere af drengene fra årgangen, der leger De fatsvage og PET er startet til fodbold som 3-4-årige, andre senere. Mange spiller fodbold flere gange om ugen og dernæst kamp i weekenderne med flere generationer af fodboldengagerede voksne på lægterne. Samtidig bliver alle frikvarterer brugt på fodbold. Mønstret går, som nævnt, igen på tværs af skolerne.

For alle drenge i 11-årsalderen, vi har talt med, er fodbold en aktivitet, man som 'normal dreng' forventes at engagere sig i. Gør man ikke det, må man forholde sig til at være en 'ikke helt normal dreng'. Engagerer man sig ikke i fodbold, kan der nogen gange kompenseres med andre former for sport, wrestling er for eksempel ret ok, men bevæger man sig ud i ting som tennis, cykling, atletik bliver det mere op ad bakke at vinde legitimitet. Ridning eller noget mere kunstnerisk kan man som dreng godt opgive enhver tanke om at bringe en rimelig grad af respekt hjem i forhold til.



For drengene i de skoler, vi har været på, bliver fodboldengagementet også og med varierende intensitet dyrket ved at følge med i fankulturerne omkring klubberne. Drengene opsøger, både individuelt og sammen, YouTube- og TikTok-videoer, der handler om deres helte og klubbernes fans. De studerer de postede kampsekvenser, sammenstød mellem fanklubber, kommentarer om kampe og om spillere. Og de viser gerne videoerne frem til de udsendte forskere og snakker ivrigt om informationer og billeder på både dansk og engelsk.

Særligt fankulturerne og de kampe, som forskellige klubbers fans udkæmper med hinanden, facinerer drengene på den skole, hvor De fatsvage og PET bliver leget. Drengene studerer fodboldvolden i detaljer – hvordan tilhængerne af de forskellige klubber støder sammen, hvor de slår, hvordan de slår. Og de ser deres helte i nærbilleder på banen, når triumf og raseri, tacklinger og trøst over brændte chancer trækker nysgerrigheden ind i skærmene, og skærmene siver stærke emotioner og reaktioner ud igen som tilbud om indlevelse.

Drengene studerer også videoer, hvor kampe, spillere og fans kommenteres af alle mulige både journalister og selvbestaltede kommentatorer.

Det er i den forbindelse, de for eksempel finder videoer fra kommentatorer, der diskuterer, om deres helte nu rent faktisk voldtog, eller om 'pigerne selv ville', og det ville de nok, mener kommentatorerne, som også diskuterer, hvad udfaldet til den ene eller den anden side vil betyde for spillernes karrierer. Drengene forstår, at der er alvorlige ting på spil, hvis de piger får ret i deres beskyldninger. Det vil skade spillerne. Men på den anden side, tænk hvis spillerne nu har gjort det. Markus siger:

Markus: *Mbappé. Han er rigtig god. Han spiller i Real Madrid nu. Han øhm ... han har voldtaget en pige, er der ret mange, der siger, at han har gjort.*

Interviewer: *Det vidste jeg ikke. Hvad tænker du om det?.*

Markus: *Så tænker jeg, nu synes jeg ikke, at han er god mere. Hmm, for det er meget mærkeligt. [Pause] Han er virkelig god stadigvæk, men ...*

Interviewer: *Er han ikke i fængsel eller noget?*

Markus: *Nej, men der er nogen, der siger, at hun lyver, hende der sagde, at hun var blevet voldtaget. Og så er der nogen – og så siger han, at hun sagde ja. Et eller andet mærkeligt noget.*

Og så er det, at historien siver ind i deres leg, men alligevel er for uhåndterlig og bliver lukket ned igen. Den er alligevel ikke sjov at lege med.

Disse 11-årige drenge bygger referencerammer op omkring kamp, konkurrence og vold ud fra alt det, som voksne løbende skaber og stiller til rådighed visuelt, auditivt, diskursivt, materialiseret lige til at overtage, ikke mindst fra digitale platforme og derpå integrere i leg. Men de overtager ikke tingene ukritisk, som vi også så i afprøvningen

og derpå afvisningen af voldtægtstemaet som del af deres leg. Alligevel er de lidt tonede af stemningerne og diskussionerne mellem kommentatorerne også i denne sag.

Da endnu en konflikt med pigerne i klassen dukker op, og særligt en af dem udses som mål for angreb og hån, er gengivelsen af konflikten til interviewereren fokuseret på piger som upålidelige og utroværdige, som nogen der er ude på noget, men som også kan være farlige for drenge, fordi de så nemt allierer sig med voksne autoriteter. Her er det med lærere – og ikke jurister som tilfældet var i kommentatorernes diskussioner om 'pigerne' alliancer.

Men tilbage til legen: Alle disse kilder til indhold centreret omkring en særlig sport, fodbold, snor sig således sammen med informationer, med følelserne og rådvildheden, der pumpes op fra krigene, og med meget andet indholdsmateriale, som udgør dele af det, der informerer og inspirerer legene og lægger sig ind i dem med behov for processering. Det er facinationsmateriale, som drengene kollektivt og individuelt suger spænding fra i deres opbygning af legen.

GTA (Grand Theft Auto) er et tredjepersons action spil, hvor man styrer en person gennem forskellige missioner udspillet i byområder og med kriminelle tematikker, typisk likvideringer, indbrud, slagsmål, skyderier, biltyverier, bankrøverier osv. som centrale elementer. Spilserien er produceret af DMA Design (nu Rockstar North), og den første udgave blev frigivet i 1997. GTA 6 udkommer efter planen november 2026, så det er GTA 5 disse drenge spiller.

www.rockstargames.com/gta-v

Noget af det materiale, der fungerer som indløb i legene, inspireres også af online spil, som drengene dyrker. GTA (Grand Theft Auto) leverer for eksempel materiale til en del af deres legeiscenesættelser, for eksempel kommer ideen om de druggede advokater i De fatsvage og PET direkte derfra, fortæller de.

Bevægelserne er sammenviklede. Den analoge verdens krige imiteres i mange forskellige online-

spil, Counter Strike som et af de for tiden måske mest kendte. Her koncentrerer scener og deltagere i skarptskårne scenarier og med regler for deltagelse, liv og død. I den forstand flyder det, som spillene samler og koncentrerer i forestillinger, handlinger, spændingsformer, muligheder osv. videre ind i legeuniverset. Men som imitationer blander alt dette sig igen med den strøm af informationer og stemninger, der samtidigt flyder ind fra pressens og de voksnes gengivelser af analoge og hybride krigs- og konfliktbegivenheder internationalt. Der er mange fortolkende instanser på spil, før inspirationsstrømmene igen bearbejdes af drengene gennem deres legescenarier.

Kriminalitet foretager de samme former for rejser fra virkelighed og gennem spil. Begge inspirationsstrømme løber ind i lege, hvor tematikken og scenerne blander sig og stiller sig til rådighed for fantasibaseret bearbejdning og for brug af statistikker til de forskellige scenarier.

Men der er mere, som fodrer fantasier og scenarier. Dystopierne fra klimakriser, de voldsomme globale vejr-fænomener og truslerne om lignende scenarier i Danmark i nær fremtid lægger også stemninger og spor ind i bearbejdningsmaterialet. Angsten, magtesløsheden, ansporingen til handling og modstand.

Pressens rapporteringer om kriminalitet af varierende arter kaster som nævnt skygger ind i form af vold, mord, narko. Heroin og kokain kan man få lige ind i benene, og der skal tæsk og vold til at forhindre den slags, hvis vi følger drengenes bearbejdning og bud på agens.

De omsiggribende diagnosticeringer af kammerater og af børn og unge generelt indtager også en central plads i legen. Stemningerne og inspirationen blander sig og nærer sig til stadighed af den omtalte inspiration fra kampsport, særligt Wrestling, som nogen går til, men som mange følger gennem videoer og kommentatorer på YouTube eller TikTok.

Det hele blander sig også med fortællinger om og erfaringer med mobning og udstødelse. Det blander sig med individuelle familiehistorier og konflikter, med spændinger i hjemmene, forældrenes uenigheder og skænderier, skilsmisser, sammenbragte

børn; det blander sig med anstrengelserne forbundet med at skifte bolig med få dages mellemrum. Torstein fortæller: "Mandag og tirsdag bor jeg hos mor; onsdag og torsdag hos far, og så skifter det i weekenderne (...) altså, de er helt gode venner og sådan. Jeg flytter bare meget hele tiden".

Det hele blandes og indgår i bearbejdningerne og i eksperimenter med positioneringer. Det blander sig med mange andre ting, der presser sig på og gør sig relevante som del af det, der kræves processeret gennem leg og forsøgt bragt med ind i bestræbelserne på at skabe mening i den tilværelse som 11-årige, der er blevet disse børn til del. Alt bringes sammen med ind i processeringer, som også rummer afprøvning af og eksperimenter med identiteter og positioneringer.

Fantasien fodres således fra mange kanter og med mange elementer, der flyder sammen og centrerer legene omkring potentiel over- underordning, mulige sejre og nederlag, kontrol og afmagt, forstødelse og inddragende respekt.

I så voldsom en leg som De fatsvage og PET ser der ud til at være stærkt indløb fra de arenaer, hvor muligheden for total udslettelse og tilintetgørelse er aktuel: Du kan blive sat i den elektriske stol, få en dødspille og få ordre om at skyde dig selv i hovedet efter 25 års nedfrysning – fordi 'de' heller ikke 'orker' at passe på dig længere. Et element fra hverdagsliv i pressede tilværelser dukker pludselig op her og blander sig: De voksne orker ikke passe på mig/ på os længere, og det er eksistentielt truende. Det er potentielt ikke bare socialt, men biologisk udslettende. Drengene leger det ind, som noget, man må leve med, og som de i legen føler kollektivt på.

Positioneringer etableres og gennemleves, man gør sig erfaringer med oplevede greb, kast, slag, solidariteter og opløsning af samme. De stærke følelser og euforien, grænsesøgninger og brud på regler, måske også reparation, når tingene går for langt, som i legen med voldtægt som tematik – alt er på spil i legene. Man bruger hinanden som fællesskab, men også som statister i scenarier for at få legen og fællesskabet til at fungere. Og det er her, rusen og arbejdet med at processere og bearbejde kan tippe positioneringer over i mobbehandlinger.

Men der er et særligt aspekt, vi lige må runde en gang mere, før vi vender blikket mod måderne, mobning væver sig ind i legeuniverserne på. Det drejer sig om diagnoserne, der bringes ind i de nye voldelige lege som ganske centrale præmissættere. Diagnoser var ikke til stede i nævneværdig grad i den tidlige eXbus-data – og slet ikke som nogen aktiv kraft i lege blandt børn. Men det er de i dag på tværs af skolemiljøerne, vi har besøgt.

Grænseopløsning som vilkår og spændingsmoment i legene

Omfanget af diagnoser tildelt børn er i dag stærkt stigende (Psykiatrifonden, 2025). Diagnoser er af samme grund en udbredt del af børnenes verden. Enten er de selv diagnoseejere, eller også kender de nogen i eller udenfor klassen, der har fået dem tildelt. Lærere forholder sig til diagnoser som en betingelse i deres undervisningsarbejde. Forældre taler om dem. Politikere diskuterer dem. Det er oplagt, at der bringes diagnoser ind i børnenes lege – det ville være påfaldende, hvis de ikke var til stede. Børnene leger, som vi ved, med den kultur, materialitet og sociale virkelighed, de har til rådighed.

Der er imidlertid forskel på, hvordan diagnoserne bringes ind. I De fatsvage og PET bringes de ind, ikke som en svaghed eller som en mulighed for at tænke sig selv eller nogen i øvrigt som ofre, men som en styrke hos nogle af de kæmpende, fordi diagnoserne frisætter én fra regler og grænser.

Blandt en gruppe piger i en skole et andet sted i landet udgør diagnoserede børn i en af deres familielege en udfordring inddraget i legen, fordi disse børn er uregerlige og løber omkring og skriger. De skal så indfanges, til lægen og medicineres og derefter disciplineres på plads inden for de rammer, denne familieleg udstikker.

Men i regi af De fatsvage og PET-legen indtager diagnoser en helt anden placering. Her er de et klart aktiv og en styrke for de fatsvage, der har adgang til dem, fordi de bliver leget ind i scenariet som en udvidelse af handlemuligheder. Diagnoserne giver adgang til at agere fuldstændig grænseløst og derfor også så voldeligt, som man om muligt kan

forestille sig – uden selvfølgelig at nogen kommer alvorligt til skade. Vi husker Retardo: "Jeg har alle diagnoser, så jeg kan gøre alt". Mens Mokandus og Bims kun har henholdsvis tre og fem diagnoser hver og derfor er lidt mere begrænsede i deres handlemuligheder.

Den moralske frihed, Jackson-Jacobs beskrev som fascinationselement i forhold til dyrkelse af slåskampe og vold blandt unge mænd, åbner med drengenes inddragelse af diagnoser som styrke for visse deltagere pludselig en mulighed, de ser som utrolig interessant. Det er tydeligvis facinerende og helt euforisk at lege med grænseløsheden: "... jeg kan gøre alt". Her åbnes styrke, og her fjernes snærende grænser og moralske og normative begrænsninger på en særligt spændingsopbyggende måde.

Men det er også i rusen fra denne leg, at en af de andre drenge, der villigt har stillet sig til rådighed for rollen som den, der får mange bank, bliver lidt i tvivl om, hvor vidt dette stadig er en kollektiv proces, der også rummer hans bidrag, eller om den måske begynder at tippe over i mobning. Det er ligesom altid ham, der ligger nederst – og er de nu stadig sammen om at lege med de her spændende temaer, eller er de andre begyndt at lege med at mobbe ham, eller ved de andre overhovedet, hvad det er, de gør? Drengen er lidt forvirret, men er også klart engageret ud fra den solidariske forpligtelse og kollektive dimension i deres fælles leg. Da interviewereren spørger de andre, hvorfor den dreng mon altid ligger nederst, griner de lidt og siger, at han er nem at lægge ned, og en af dem lukker snakken: "Det kan man ikke forklare til nogen ældre generationer".

Tænker vi tilbage på Ivy Schousboes pointe om den sociale kompetenceudvikling og muligheden for at eksperimentere med og lære sig at skelne mellem godt og ondt, så handler denne leg, De fatsvage og PET, tydeligvis om andet og mere end om at få pro- og antisocialt på plads. Eller rettere, den tvister måske det omdrejningspunkt på en måde, der ikke helt i samme omfang var brændende for børn, da Schousboe formulerede sin teori. I De fatsvage og PET ser der ud til at ligge et spændingspunkt i muligheden for, at der simpelthen ikke *findes* nogen grænse mellem godt og ondt, at grænsen/grænserne/de tydelige adskillelser af acceptabelt og ikke

acceptabelt kan være under opløsning, at der måske ikke *er* nogen stopklods, og at dem, der synes, der skal være det, bliver kørt helt ud på et sidespor. Facinationskraften synes at ligge i grænseopløsningen som et fænomen i sig selv, og det er i legen med den, at fryd og eufori bliver skruet op på max hos nogle af drengene.

Grænseløsheden er også den, der muliggør, at ganske voldsomme mobbeangreb kan omfortælles til at være noget andet end det, forskeren selv observerer, at mobning kan formuleres som omsorg (*han skulle jo lære det*) eller leg og for sjov (*det er jo bare enormt grineren*) eller noget andet. I deres lille lokale verden er det ikke nødvendigvis, fordi der er nogen, der som sådan lyver. Det er bare en del af grænseløshedens tågelægninger og udvidelse af potentialer for både at handle og indtage og tildele positioneringer. Det hele kan ændre sig i morgen og være noget andet. Det må man lære at være i, synes legens præmisser at være.

Og børnenes træning i at se og være i verden som tåget, som alt andet end tydelig i forhold til godt og ondt har mange indløb – fra lokale til globale kilder. Lad os give et par eksempler, først på et lokalt indløb og dernæst på et globalt:

De voksnes måder at agere på helt lokalt leverer for eksempel et af indløbene. Adrians mistro og opgivenesshed, da han opdager, at ingen voksne kan hjælpe ham i forhold til den mobning, han udsættes for, viser et eksempel. Han fortæller: "Man bliver lidt mobbet hver dag, nærmest af dem" fortæller han om en bestemt gruppe drenge. "De spiller voksne, fordi de går til fodbold, selvom vi er flere, der er ældre end dem". Forskeren spørger, om ikke de voksne gør noget. "Nå, lærerne? Dem har vi sagt det til flere gange. Så siger de bare, kom over og sig det til os!", men når børnene så gør det, så sker der ikke mere, fortæller han og de andre, han bliver interviewet sammen med. Så bliver lærerne syge, så er de væk, så er der vikarer, så glemmer de det eller siger, at det nok går alt sammen. Der sker ikke noget. En anden dreng siger: "Vi går ikke til en lærer. Fordi de hjælper ikke særlig meget. De står kun for at lære os dansk og matematik og alt muligt andet. Og vores lærer er syg hele tiden. Så er der vikar. Hvis man tænker vikar, de kan ikke noget".

På et tidspunkt blev Adrian mobbet så meget, at han fik ondt i maven. Han fortæller: "De drillede og mobbede mig med at gå til sejlsport. Der var ikke nogen lærer, der rigtig gad at hjælpe mig. Så derfor gik jeg til min far og sagde: 'Far, altså gider du ikke tage en snak med deres mødre? Fordi de kan simpelthen ikke være bekendt, at det skal være sådan, og jeg bliver mobbet hver dag'. Og det er ikke fedt at blive mobbet, kan jeg så lige fortælle dig!". Adrian fortæller, at i hans familie er der både psykologer og lærere og alt muligt, så han forventer sådan set, at de kan hjælpe ham.

Adrians far ringer og snakker med drengenes mødre. Og dagen efter er der fredeligt, og Adrian tror, at nu de kan snakke almindeligt sammen, og han går over til dem, der mobbede, og forsøger. Men så begynder de at drille ham med, at han har sladret til sin far, og at han er kommet grædende hjem. Det har de fået at vide af deres mødre, og det griner de meget af. Og far bliver affærdiget, da han prøver at kontakte skolen. Adrian må lære at blive lidt mere robust, siger skolen. Og andre gange siger de, at de har helt styr på det, og at far skal overlade det til dem. Men mobningen fortsætter. Og Adrian kan ikke komme sig over de voksnes, eller mere præcist hans familie og særligt farens, magtesløshed. Han er mere vant til lærernes ligegyldighed.⁴

Et andet indløb til at opleve verden som uigennemskuelig og grænseløs kommer fra den storpolitiske og globale scene. Krigene udgør et indløb for eksempel med den forvirring, børnene oplever i forhold til helt forskellige tolkninger af, hvad der foregår i Gaza. Hvordan kan børnene og sulten på billederne findes samtidig med, at statsministeren holder med den stærke part, det er uhåndterligt for mange af dem. Men en figur, der særligt går igen som uforståelig, er den amerikanske præsident. På tværs af landet taler børnene om denne præsident. Christian spærrer øjnene op i forundring og siger: "Trump har 100 retssager imod sig. Og ja, hvis han ikke var blevet præsident, ville han nok have været i fængsel!" Og Martin fortsætter: "Jeg forstår ikke rigtig, hvordan der er en, der kan blive præsident, når han rigtigt skulle i

⁴ Det er stadig vigtigt at huske, at der er stor forskel på skolemiljøer. Og at der er mange skolemiljøer, der håndterer mobning kompetent.

fængsel for livstid, måske. Det var lidt sådan mærkeligt". "Han siger nogle mærkelige ting", fortsætter han. "They are eating the dogs and the cats" (Martin griner). Hvis jeg kunne, ville jeg nok trylle ham væk".

Trump er en figur, der udfordrer ideen om klare grænser mellem godt og ondt for mange af børnene. Også det med, at hans udsagn ændrer sig hele tiden. Men også andre politikere og andre kendte voksne udfordrer ideen om, at voksne og verden deler en forestilling om grænserne mellem godt og ondt. Og fornemmelsen af en verden, der flyder på den front, ser ud til at give indløb til leg med grænseløshed. Der arbejdes med bearbejdning og fascination og spænding knyttet til den form for opløsning, samtidig med at den skræmmer og skaber usikkerhed.

For mange børn, og ikke kun Adrian, er voksne ikke nogen garanti for tryghed midt op i alt dette. Det er for eksempel interessant, når de tidligere nævnte pludselige glimt af mere trivielle omend triste hverdagsoplevelser siver ind og fodrer legen: PET får virkelig mange penge for at 'passe' de fatsvage lorteunger, og de gemmer dem væk gennem nedfrysninger og afliver dem, når de ikke 'orke' dem længere. Man aner retorikken fra voksne, der ikke 'orke' børn længere, lærere der ikke 'orke' mere larm og ballade; lærere, der har så vanskelige klasser at de må sygemeldes med stress; forvirrede og vage og skiftende vikarer.

De voksne udgør ikke nogen tryghed, men nogen gange finder børnene tryghed i deres relationer til kammerater. De kan til gengæld være vanskelige at bygge op, for eksempel fordi al fritid for nogle børn med meget ambitiøse forældre er besat med aktiviteter, der skal optimere børnenes kompetencer også efter skoletid. Allan fortæller for eksempel, at han og vennen Tom aldrig kan mødes, fordi det kræver en forhandling med begge sæt forældre at få lov at skippe en træningsgang til sport til fordel for en legeaftale, og forældrene tillader ligesom aldrig den samme dag som en, hvor man kan springe en træningsgang over. Og så bliver det ikke til noget. Eller fordi man bor et sted, hvor der er langt mellem børnenes boliger, og der ikke er transportmuligheder til fritidsaktiviteter, som der måske i øvrigt heller ikke er mange af i området (se afsnit om fritidsliv).

Ikke alle skoler er lige hårdt ramt og lige meget under pres af den art, der er beskrevet her. Men nogen er. Og børnenes sult efter nærværende voksne, der kan se dem som andet end læringsobjekter, er voldsom – *”de står kun for at lære os dansk og matematik”*. Alle børnene higer efter nærværende lærerkontakt, hvilket givetvis også er en af flere grunde til, at de er så ivrige efter at tale med interviewerne, der giver sig til at lytte og spørge interesseret ind til børnenes oplevelser og liv. Nogle børn kræver flere interview, vil ikke nøjes med det ene, der bliver spurgt om at deltage i.

Nærværende voksenkontakt tilbydes sjældnere i de pressede miljøer, hvilket i sig selv bliver et forstærkende element i det pres, miljøerne oplever. Det pressede skolemiljø og de pressede lærere kaster således også stemninger ind i legene.

Det kollektive og det individuelle – mobningen flyder ind i udforskningen af voldsomhed

Den forståelse af voldsom og voldsudforskende leg, der er skitseret her, understreger en række vigtige perspektiver af relevans for forståelsen af mobbepraksisser. Legenes facinationskraft og deres bearbejdning af og eksperimenter med voldsomme og spændingsfyldte tematikker åbner rum for både kollektive og individuelle processeringer.

I udgangspunktet er legen bygget kollektivt op, bearbejdningen er en kollektiv bestræbelse, man er sammen om at skabe fortællinger og karakterer, og man forhandler løbende, hvad der er spændende og kedelige og irrelevante forløb i legen. Også mobning rummer et fællesskabende potentiale – det at mobningen kan dyrkes som led i at etablere en gruppes sammenhængskraft og stadfæste relativ stabilitet i et hierarki gennem understregningen af gruppens marginer og udpegning af det, der ikke hører til, som ikke er acceptabelt, som er skudt ud og befinder sig udenfor gruppens afgrænsninger – alt dette spejler mange af trækkene i de voldsudforskende lege.

Leg med modsætninger, mulig forstødelse, overlevelse, sejr og kamp, kontrol og afmagt spejler mobningens mulige forstødelse, dens indbyggede tvivl om social overlevelse, kamp mellem inddragelse og

marginalisering, had og foragt versus accept. De grundlæggende – nogle ville sige eksistentielle – tematikker omkring tilhør eller udstødelse er på spil i begge former for sociale processer. Og den voldsudforskende leg kan meget vel og nogle gange invitere til sammenløb mellem disse former for stemninger, men ligeså vel andre gange til en bearbejdning af farene involveret i netop sådan et sammenløb.

Legen kan således invitere til, at deltagerne forholder sig gennem både solidariske og destruktive relateringsformer, og at de gør sig erfaringer med inddragelse og udstødelse gennem både solidarisk bearbejdende og gennem destruktivt nedbrydende relateringsformer.

Legenes stedfortrædende skurke og vindere kan både håndteres med omsorg og inddragelse i den fælles bestræbelse på at lege det sjove og spændende, men også det svære. Der kan imidlertid også falde statistroller af, som det kan være vanskeligt at sno sig ud af igen, og som gradvist kan miste kontakt med kollektivets omsorg og solidaritet. Mobningens stedfortrædende hadeobjekt, det barn i legen der med større eller mindre tilfældighed er blevet udpeget til at repræsentere og leve den foragt og udstødelse, som alle frygter selv at blive ramt af, må mere entydigt se foragten dyrket uden omsorg og solidaritet, selvom den er et udtryk for en kollektiv og ikke en individuel problematik. At det er tilfældet, kan være vanskeligt at få øje på ikke bare for offeret, men også for dem, der foragter og hader.

Lad os udfolde pointerne lidt mere.

På fodboldbanen er det alvor, fortæller drengene fra skolen, hvor De fatsvage og PET udvikles som leg. På fodboldbanen slås man for alvor, for at vinde og skade andre. I legeuniverserne er slåskampe ikke for alvor. Det blev som nævnt gentaget mange gange i interviewene. I legenes slåskampe gennemleves modsætninger og kamp som fantasibaserede udviklinger af scenarier og handlingsforløb. Der samarbejder man om at processere imaginære, farefyldte scenarier, finde veje igennem og måske ud af dem.

For at kunne få det til at fungere må alle giv et nap med. Man må stille sig til rådighed for roller og positioner, der gør det muligt at arbejde her scenarier igennem, og gøre det muligt at gentage de samme

handlingsforløb indtil stemningerne er dræned og forståelserne og de potentielle handlestrategier nogenlunde på plads, og positioneringerne er udtømt. Derfra kan spændingen og fascinationen løbe gradvist ud eller transformeres til nye versioner, der kan trække fascination og engagement til sig.

Man må med andre ord stille sig til rådighed for det, der gør det muligt at bygge både individuelle og kollektive erfaringer op i forhold til, hvad der kan ske, hvordan det føles, hvordan handling kan se ud, og hvilke effekter det hele kan have, hvis nu begivenheder af den og den art tog form. Man må stille sig til rådighed for, at det kan blive muligt at eksperimentere med og erfare sin styrke og sin svaghed både individuelt og kollektivt muliggjort indenfor gruppen af jævnaldrende. Og for at det kan blive muligt også at eksperimentere med og erfare styrken og svagheden i kollektive grupperinger af samarbejdende positioner.

Den kollektive dimension i erfaringsdannelsen kan trække alle de nævnte og mange flere og andre former for konflikt og spænding ind som aktualiserbare inspirationskilder for stemninger og handlingsforløb. Her bliver også de kollektive erfaringer med kammerater, der har været udsat for mobning, eller kammerater der har forladt klassen, eller kammerater man som del af en særlig gruppe har været med til at mobbe – alt dette kan også blive aktualiseret som delerfaringer i den fælles leg.

Men individuelle erfaringer og oplevelser kan ligeledes løbe ind i processeringerne. Egne erfaring med at indtage mobbe-positioner enten som offer eller offensivt udøvende eller vidne kan løbe med ind i processerne. Egne konflikter og spændinger medbragt fra fritidslivet, fra vilkår uden for skolen, fra vanskelige hjemmesituationer, fra tidligere og mislykkede skoleerfaringer andre steder kan løbe ind i processerne. Der kan være tusind forskellige elementer hidrørende fra hjemmet, ens tidligere tilværelse, familiehistorikken, familiær udsathed, egen udsathed i kammeratgruppen eller i mere specifikke versioneringer af dårlige relationer til voksne i skolen, voksne der har set sig gal på en og scapegoater eller sætter aggressivt af på én for at statuere autoritet og så videre (se Søndergaard, 2009 om

autoritetsstrategier). Alle disse og flere andre mulige kilder til spænding og inspiration siver også med ind i bearbejdningerne og i deres kollektive og kollektivt samarbejdede konfigurering.

Det er i glidningerne mellem den individuelle og den kollektivt perspektiverede bearbejdning af udfordringer, som disse lege åbner mulighed for med deres fantasier, eksperimenter og skiftende positioneringer – det er i de glidninger og i den uklarhed, de giver mulighed for at operere i, at mobningen kan vise sine konturer, flyde ind i scenarierne og tage styrke som noget, der dyrkes selvfølgeligt i spændingens og euforiens navn.

De voldelige lege og legen med magt og afmagt vikler sig således nemt sammen med mobbepraksisser. Ikke sådan at forstå, at mobning nødvendigvis er en del af legene. Eller at legene bliver etableret med henblik på mobning i kamoufleret form. Der er som allerede understreget snarere tale om, at mobningens dynamikker kan blandes sammen med måderne, de voldelige lege etableres og dyrkes på.

Begreberne rolle og positionering

kan læses som delvist overlappende, men de rummer også muligheden for at foretage en vigtig skelnen i måden, børnene interagerer på. Med inspiration fra Davies (2000), kan rolle dække en mere fikseret og udynamisk position - her en stivnet rolle i børnenes lege. Rolle associeres hurtigt til skuespil, hvor manuskriptet på forhånd afgør, hvad der kan ske og siges, lyder kritikken. Positioneringsbegrebet er udviklet som et alternativ og har fokus på menneskers tilblivelse i omfattende og dynamiske kontekster. Her er den enkelte ikke fastlåst i en rolle, men positioneres løbende igennem de diskursive, materielle, sociale og subjektive betingelser, der er til rådighed. Den enkelte er samtidig med til at forme og forhandle positioneringsmulighederne både for sig og for andre.

Denne sammenblanding kan ske på forskellige måder og løbe ind i forskellige former for forløb og tolkninger og derfor også få forskellige effekter for mobningens videreførelse eller eventuelle opløsning.

En hurtig tour de force gennem nogle af de mulige måder kan give et indtryk og samtidig et afsæt for at tænke videre i nuanceringer og muligheder.

Eksempler på sammensnoning af mobning og voldsudforskende lege

Mobning kan for eksempel blive en selvfølgelig videreførelse af noget, der allerede på forhånd er etableret i gruppen. En gruppe med behov for at etablere gruppeafgrænsninger gennem inklusion og udstødelse i et presset skolemiljø kan invitere et barn ind i legen, uden at dette barn endnu er endeligt udpeget som ofret, der skal udstødes som led i gruppens fællesskabende bestræbelser. Barnet kan indtræde med håb og tiltro til legens inkluderende muligheder og være opsat på at yde sit til dens bearbejdende og processerende aktiviteter – måske oven i købet med et eget behov for netop at processere al denne voldsomhed og spænding, barnet oplever. Erfaringerne med utrygheden i gruppen kan i den forstand øge en motivationen i retning af deltagelse i forventning eller bare håb om, at processeringen vil ske som en kollektiv og solidarisk indsats.

Men i legens forløb og udvikling kan dette håb gradvist blive afmonteret. Rollen, barnet har fået tildelt (*'du skal være hunden', 'nej nu skal du være heksen og heksen skal på bålet'*), den rolle kan pludselig rumme voldsommere afstraffelser end forventet – både som et resultat af en kollektiv proces og fascination af gruppens styrke, som en leg med overmagt, og som en frydefuld og for nogen kollektiv oplevelse af dominans og kontrol i en spændingsfyldt verden.

Der kan imidlertid være særligt et andet barn, der indsnoet i legens kollektive processeringer medbringer et eget og særligt stærkt behov for at afprøve og eksperimentere med dominans på baggrund af frustrationer fra sin særlige livsverden, frustrationer, der ganske vist spejler sig og integrerer sig i det kollektive behov for bearbejdning, men

som måske får en ekstra dimension efter nogle særlige episoder i dette barns verden i eller uden for skolen. Det er aldrig til at vide.

I et sådant morads af processer kan det barn, der er inviteret til at indtage den udstødtes position, pludselig se sig fanget i en forpligtelse, hvor det synes noget nær umuligt at se forskel på relationel udsathed inden for og uden for legen. Og fordi der er tale om leg, kollektiv forpligtelse på denne leg, og fordi legen er defineret som sjov, *'kun for sjov, virkelig det er kun for sjov'* – kan det trække ud for det udsatte barn at få øje på, hvordan rollen pludselig ikke længere er imaginær og legende, men åbenbart har morfet sig ind i en realisering af det, der uden for legen var i gang med at blive antydet som eksklusion i gruppen af børn.

Det var formentlig den proces, der var i gang med at udfolde sig for den dreng, der blev omtalt tidligere i afsnittet, som blev i tvivl om det, altid at ligge nederst, nu også var helt så solidarisk inddragende, som hidtil antaget.

Hvis man tænker tilbage på den gamle individualiserende mobbeforskning grundlagt i 1970'erne, så var udpegningen af et aggressivt barn med behov for dominans ganske centralt i definitionen af mobning som fænomen (for en historisk gennemgang af mobbeforskningens udvikling se Schott and Søndergaard, 2014). Den forståelse tilhørte det individualiserende perspektiv, som lagde årsager til mobning ind i enkeltbørn, og så interventionsmuligheder som nogen, der måtte rumme tydeligt afrettende handlinger fokuseret på samme enkeltbørn.

I den tænkninng, der præsenteres her, er det individuelle aspekt – det at et barn kan medbringe erfaringer og frustrationer og aggression til en socialt presset sammenhæng – noget, der ikke kan tænkes isoleret eller som årsag til mobning per se. Individuelle erfaringer, stemninger og oplevelser møder altid kollektive betingelser. De møder og intra-agerer med alle de øvrige kræfter, der er med til at skabe betingelserne for børns tilblivelser. De

indgår derfor i en mere omfattende sammenhæng, i det mere omfattende apparatus hvis man bryder sig om det begreb, og alt afhængigt af tilstandene og processerne i det apparatus bliver den individuelle frustration og potentielle vrede også til helt forskellige ting.

Frustrationen og vreden får således mulighed for at lægge sig ind i forskelligartede forløb og bearbejdningsrammer, og der åbnes mulighed for, at de derigennem kan bidrage til fællesskabets engagement på både konstruktive og destruktive måder – eller måske muligheder for bare for at lade sig hele og neutralisere igennem de fælles processeringer.

Endnu et eksempel: Mobningen kan også blive etableret gennem legen uden, at der nødvendigvis trækkes positioner fra børnegruppens øvrige samvær med ind. Det kan være mere tilfældigt, hvem der får rollen som voldens mål. Men den eller de, der har den, kan gradvist eller pludseligt se sig indrullet i et kollektivt behov for at forstærke det voldsomme i legen for at få bearbejdningen og processeringen af de mange spændinger til at gå i helt optimalt klimaks og få rusen til at indfinde sig. Det bliver nødvendigt, at nogen bindes til det træ, det tilsiger den kollektive fantasi. Det er nødvendigt, at nogen lukkes inde i det mørke rum eller slås over anklerne, det ligger i legens skript, sådan som det udvikles og udfoldes. Og her må nogen stille sig til rådighed. Ellers falder legen sammen, og det mislykkes for børnene at holde den intensitet oppe, der sikrer en tilfredsstillelse af behovet for at tematisere risiko, kamp og sejr.

Her kan der også være tale om, at legen med voldsom udstødelse pludseligt åbner kanalerne ind til et andet rum og begynder at trække stemninger fra angsten for selv at blive udstødt ind som en vigtig dimension i kampen. Mobningen kan med andre ord gå amok under dække af leg – det er 'kun for sjov'. Den kan starte som en leg med mobning som noget, man sammen synes er latterligt, men langsomt etablere sig som en dragende mulighed. Og derigennem kan legen med

mobning ses at etablere sig i et presset miljø som en spejling af en reel, men i udgangspunktet endnu ikke realiseret fare for mobning. Mobning kan på den måde og som fiktiv narrativ i et legeskript komme til at spejle potentiel, men endnu ikke aktualiseret mobning uden for legen.

Om galt kan gå, kan den fiktive legemobning dernæst igen morfe over og tage realistisk form i børnegruppen – om end ikke nødvendigvis med den, der spiller offeret som endeligt udpeget offer. Fænomenet kan etablere sig på mange måder efter en gennemspilning og erfaringsfæstnet narrativ processering. Det kan tage form af mobning af en udset dreng i parallelklassen, eller som en leg med online mobning rettet mod en intetanende pige på en anden skole. Eller det kan etablere sig i mobning i egen skoleklasse.

Endnu et eksempel. Lidt mere simpelt kan der også ganske enkelt ske det, at mobningen kan spire frem i en frustration over rolleforvaltning. Der kan opstå uenighed om rollefordelinger. Eller nogen gør måske ikke deres rolle godt nok; nogen udsætter andre for fare i alt for vovede eksperimenter med voldsomhederne; nogen er måske svag i kamp, eller bliver en dårlig partner i forhold til den kollektive bestræbelse på at vinde, eller på at finde mening eller tænke imaginært videre i forhold til presserende problemer. Der kan ske så meget. Og i en allerede etableret voldsudforskende type af legesituation kan det blive helt oplagt at trække på netop voldsudforskende former for respons på den form for uacceptabel deltagelse.

Derfra kan vedkommende gradvist eller pludseligt glide ud i en – måske legetematiseret, måske også legeekstern – rolle som særligt udsat, som syndebuk, som den der bekvemt kan straffes og straffes ekstra hårdt. Særligt hårde slag over nakken, når der skal uddeles den slags. Særligt udsat for at få tømt sin taske til idræt ned i åen ved skolen, når det er den aktivitet, der er dukket op som sjov den dag.

Et sidste eksempel: Mobning kan også bare blive et stivnet mønster i rollefordelingen. Man ved på forhånd, hvem der skal være den elendige, den uværdige, der udsættes for eksperimenterne med vold og voldsomhed. Rollefordelingen er ikke til forhandling. Der bliver ikke tale om positionering af den art, der dynamisk kan forandre sig og forvaltes i nogenlunde ligeværdig udvikling med andre positioneringer

i legen. Der er netop bare tale om en fikseret rolle, som bringes med ind og aktiveres som en normaliseret videreførelse af 'rollen' også udenfor legen. Pigen, der skal spille tyven og være beskidt og udstødt, som skal fængsles og straffes. Drengen, der skal spærres inde og skribe på hjælp, og hvor al hjælp skal afslås, eftersom han jo er en farlig nar, der kan finde på hvad som helst. Her er det det umiddelbart bekvemme valg af offer, som sker på baggrund af den sociale gruppes øvrige etableringsmønstre, og den udpegede kan inddrages som statististen, når man leger med magt og afmagt i en gentaget social dynamik, der med tiden normaliseres og vanskeligt kan adresseres.

Humor og mobning snor sig sammen i legen

Den voldsomme og voldsengagerede leg handler om at have det sjovt, som det gentages løbende af børnene. Det hele er for sjov.

For sjov er en formulering, der ofte bevæger sig omkring i grupper gennemsevet af mobbepraksisser. For sjov bruges mange steder og i mange sammenhænge om det, der sker i børns og unges verden. Men rundt om mobbepraksisser kan formuleringen optræde særligt hyppigt både som et led i at lægge røgslør ud for blikke ude fra, læreres, andre elevs, forældres. Men også for at opretholde en selvforståelse blandt deltagerne som handler om netop normalisering og opfindsomhed. Ikke mindst anvendes formuleringen og forståelsen for, at handlingerne kan fralægges ansvar. Et eventuelt ansvar for ubehag kan gennem humorbetegnelsen placeres hos den, det går ud over, og som gennem 'for sjov' betegnelsen i sit alligevel udtrykte ubehag afslører sig som en, der ikke har nogen humor og åbenbart er så nederen, at vedkommende ikke kan tage, når der sker noget sjovt, der tager afsæt i dem. Endelig kan 'for sjov' også bruges til at holde mobbehandlinger fast i en balancerende position, hvor alle er usikre, og hvor humoranvenderen hurtigt kan trække i land eller det modsatte, hurtigt kan forstærke og skade, alt efter hvad der ser ud til at fungere og være socialt oportunt i øjeblikket (Søndergaard, 2011; 2025).

Mobningen kan selvsagt også gemme sig i humorens folder og trække på de ansvarsfralæggende privilegier, når det handler om de

voldsengagerede lege. Disse legeengagementer kan svæve langt og eskalere ganske meget inden for en kollektiv forståelse af, at det, der i disse lege sker, er sjovt.

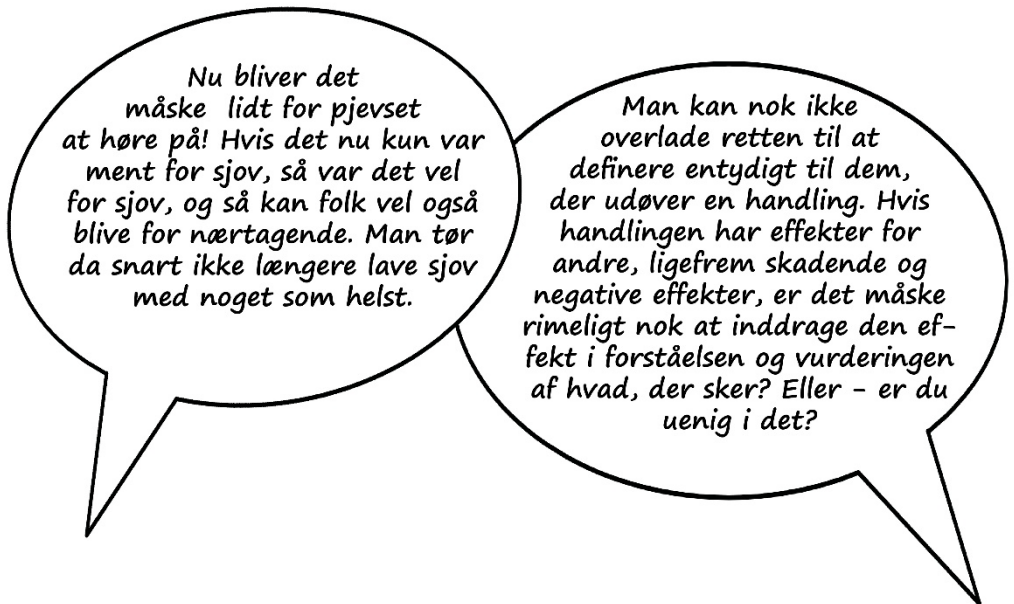
Støttet i humor og gensidig bekræftelse og begejstring kan der ligge en særlig intensitet og dragning i at fortsætte udforskningen af handl scenarier og de indbyrdes brydende positioneringer, som udover at forpligte alle på scriptets rammesætning også løsner fantasien og netop tilskynder deltagerne til at gå videre og stadig længere i udforskningen.

Under latter og begejstring kan fysiske og psykiske grænser hos nogle af deltagerne blive udfordret og overskredet. Der kan ske normalisering af det ellers uhørte, fordi det sker i et humoriseret legeunivers. Og – en vigtig pointe – det kan trække ganske langt ud, før den enkelte måske mærker den kollektive forpligtelse og begejstring give slip og det individuelle ubehag stige i en grad, så barnet med den udsatte rolle i legen trækker sig eller bryder sammen eller eksponerer det, der nu er blevet til ikke længere blot fiktiv, men reel ydmygelse og skade.

Oftest sker denne individuelle genfortolkning af legen til ærgrelse for dem, der netop havde det sjovt og var i gang med innovative og kreative måder at udforske grænser og voldsomhed på. Og denne ærgrelse kan forstærke den ydmygende og skadende udfoldelse af scriptets muligheder.

Humor rummer stærke, sociale reguleringspotentialer (Søndergaard, 2011; 2025). Og den magt, der kan ligge i at mestre den ansvarsresistente humor og den nogle gange overrumplende forførelse, den kan rumme inden for en social gruppe, kan både anvendes hierarkiserende og grænsesættende i forhold til in- og eksklusion børn imellem. Men den kan også anvendes udfordrende i forhold til den selvsamme form for grænsesætning og de fikserende udpegninger af, som kan være etableret af, hvem der er ude og inde.

Man skal derfor ikke være blind for de voldsengagerede leges muligheder for også gennem humoriseringen og det kollektivt euforiske at åbne sprækker ind i mulige udfordringer af etableret magt i en gruppe.



Hvis en magtfuld dreng for eksempel i en voldsregigeret leg overrumpler til at indtage en rolle som skurken, der skal straffes, så kan gruppens erfaring med at nedgøre og overvinde denne dreng bidrage med nye stemninger og forestillinger i de stadige brydninger, der sker i børnegrupper og ikke mindst i børnegrupper under pres.

Omvendt, hvis det lykkes den altid marginaliserede dreng, der egentlig blev inviteret ind i legen på nåde og i forventning om en perifær rolle, pludselig at indtage en mere central og magtfuld rolle, måske fordi den blev til overs, da andre umiddelbart attraktive roller blev fordelt, og hvis denne dreng på trods af sine marginaliserings erfaringer lykkes med at positionere sig med hævet stemme og løftede næver og gennemføre sin qua rollen tildelte dominans, så kan de andre drenge pludselig opleve en positioneringsmulighed og en form for deltagelse, de ikke har set før fra dette barn. Også det kan skubbe til stemninger og brydninger og gensidige læsninger internt i gruppen både i og uden for legen. En vellykket kollektiv beruselse i voldsomhederne kan midlertidigt have lagt de sædvanlige barrierer over for dette barn ned, og gennem den fælles eufori og eksperimentering kan der have været åbnet nye positioner af uventet art.

Den voldsomme leg og eksperimenterne med vold er således ikke altid og kun forudsigelige som mobbeforstærkende instanser. De kan også være mobbeforstyrrende. De kan være fællesskabende og kollektivt oprustende i forhold til fornemmelser af styrke og handlekraft. Og de kan være det på nogle gange overraskende måder.

Som voksen omkring børn, der er anbragt i situationer, som indebærer forventninger om støtte til udvikling, er det derfor vigtigt at være opmærksom på alle disse potentielle nuanceringer. Den voldsomme leg, humoren og eksperimenterne kan både rumme underholdning, negative effekter og dynamisk udviklende effekter. Og den kan i nogle tilfælde udgøre et optimalt vækstmiljø for dominans, mobning og sociale processer på afveje.

Opsamling

Kapitlet fokuserer på leg med vold og aggression som et langt mere fremtrædende fænomen i de skolemiljøer, vi har besøgt, end tilfældet var i perioden omkring 2010'erne, hvor eXbus gennemførte sine empiriske undersøgelser.

Lege med vold og aggression skaber en række åbninger for mobning, nedvurdering og fysisk underordning, der fletter sig ind og ud af legepraksisserne, ofte kamufleret i humor, og som gør det gennem forpligtelsen på legens kollektive koreografi og processerende formål.

Kapitlet inddrager legeforskning og forskning i fascination og dyrkelse af vold blandt unge for at kvalificere en forståelse af legenes karakter og funktion. Herfra bliver det muligt at understrege børnenes leg som en del af deres processering af alt det, de er vidne til i deres samtid i form af spændinger, konflikter, krige og voknes voldelige engagementer. Analyserne udpeger imidlertid ikke børnene som defaultistisk udleveret til betingelserne i deres samtid, men viser hvordan de gennem legene netop dyrker mulighederne for at navigere alt det vanskelige på kreative og ofte humoristiske måder og på den måde eksperimentere og lege sig frem til tilstande af potentiel agens og kontrol i konstrueret vanskelige situationer.

I kapitlet inddrages en case som illustration – legen, De fatsvage og PET – hvor børnene jonglerer med magt og afmagt, liv og død, eksistentiel udslettelse og overlevelse, og hvor den samtidigt individuelle udforskning og kollektive bearbejdning af den form for temaer danner grundlag for facinationen. Der er mange forskellige kilder til inspiration af denne leg. Krige, sport, diagnoser, klimakrise, konflikter på forskellige fronter. Men det er i sammenviklinger af alle disse indløb af inspiration, at børnenes bearbejdning og leg med muligheder og strategier tager form.

De voldelige lege og legen med magt og afmagt vikler sig nemt sammen med mobbepraksisser, og der udpeges i kapitlet en række eksempler på måderne, hvorpå dette kan ske. Et i forvejen marginaliseret barn kan for eksempel tilbydes deltagelse i en leg, hvor rollen som den særligt udsatte tilfalder netop dette barn, og hvor rollen forstærkes og af barnet selv accepteres, fordi forestillingen om at være inddraget og at deltage i en kollektiv leg kommer til at dække over den nu legende nedgørelse, som bliver en mulighed gennem legens koreografi.

Et andet eksempel handler om muligheden for, at mobningen udvikler sin form og karakter gennem legens intensitetsopbyggende karakter, og at den retter sig mod det barn, der indtager statistrollen som offer. Der kan også ske det, at mobningen som stemning og engagement bringes med ud af legen som kollektivt projekt og nu rettes mod et tilfældigt offer i en anden klasse eller måske online.

Endnu et eksempel på en proces, hvor den voldsengagerede leg og mobning vikles sammen, retter fokus mod frustrationer over rolleforvaltning og rollefordelinger i en leg som udgangspunkt for eskalering af uenigheder ind i mobning. Og det sidste eksempel, der nævnes, handler om roller, der ganske enkelt stivner i over- og underordning og etablerer et normaliseret mobbemønster også uden for legens regi.

Humorens betydning i disse processer bliver inddraget i kapitlet, og både humorens potentiale for at undvige ansvar og for såvel at forstærke som opløse hierarkier udpeges som væsentlige i forhold til måderne, mobning kan blive en del af de voldsudforskende lege på.

AFSLUTNING

Rapportens bidrag til viden om mobbepraksisser midt 2020'erne er rettet mod en forståelse af mobning, marginalisering og konflikter blandt børn, som tager højde for fænomenernes både meget komplekse, foranderlige og bevægelige karakterer.

Undersøgelsen viser, at den teoretisering og de begreber, der blev udviklet i regi af forskningen i eXbus, rummer en nødvendig viden og analytisk perspektivering for at forstå mobning og lignende dysfunktionelle sociale dynamikker. Teoretiseringen bør imidlertid ikke efterlades som stivnet dogmatik. Forskningsmæssig dogmatik har en tendens til at miste sit analytiske potentiale. Inden for forskningen i mobning må de grundlæggende begreber og tilgange derfor også til stadighed suppleres, videreudvikles og skærpes for at sætte såvel forskere som praktikere i stand til at gribe de lokale og stadigt skiftende måder, hvorpå mobning blander sig med børns andre problemstillinger i og uden for skolen.

Blikket for samtidens sociale, kulturelle og materielle betingelser er vigtigt, hvis man skal forstå, hvordan betingelserne virker formende ind på mobbepraksisser og derigennem også i stand til at forstå, hvad børnene forsøger at skabe mening i og finde strategier til at navigere. I rapporten har vi skrevet om nogle af disse betingelser og fortalt om mobningen, der går under radaren, om mobbemønstre der vokser eller tæmmes i bevægelser mellem skole og fritid, og om mobning der vikler sig ind og ud af lege og humor med vold som engagement.

På tværs af disse tematikker snor sig imidlertid en række andre betingelser, der ikke har fået særskilte overskrifter, men som præger børns liv generelt. For eksempel foregår der en øget integrering af analog og digital interaktion blandt børn. Børns kommunikerer analogt og digitalt med hinanden, ligesom voksne gør det. De opsøger helt selvfølgelig underholdning og information online, hvorfor lege og forsøgene på at skabe mening i deres omverden og finde veje ind i,

hvem de kan være i denne verden både individuelt og sammen, informeres fra både digitale og analoge kilder.

På tværs af rapportens eksplicite tematikker snor sig således mange andre aspekter af børns liv, eksempelvis betydningen af køn, etnicitet og andre former for sociale kategorier, samt betydningen af lærere og af folkeskolens aktuelle vilkår generelt. Og ikke mindst betydningen af relationer til voksne og børn udenfor skolen, for eksempel i familien. Alle disse og flere andre tematikker fletter sig ind i de tre emner, vi har ladet strukturere rapportens analyser.

Den sociale drejning i mobbeforskningen, og her i landet ikke mindst eXbus' bidrag, har sat mobning på dagsordenen på en måde, der betyder, at ingen børn i folkeskolen i dag er i tvivl om, at mobning er illegitim. Det betyder imidlertid ikke, at mobning er forsvundet som fænomen. I den empiri, der ligger til grund for rapportens analyser, ser vi mange andre måder at skabe in- og eksklusion, marginalisering og udelukkelse på end direkte og nemt genkendelige mobbehandlinger. Vi ser mange måder at etablere hierarkier og stærkt differentierede sociale landskaber på.

Eftersom mange af disse interaktionsmønstre sjældent genkendes som mobning, adresseres de heller ikke som sådan af hverken andre børn eller af voksne omkring dem. Det, der i stedet sker, er, at de får andre betegnelser. Handlingerne foldes ind i andre typer af processer og går i skjul for opmærksomme blikke. Gennem den form for manøvrer åbnes der igen for, at skyld og ansvar kan individualiseres, og perspektivet indsnævres og rettes bort fra den mere omfattende sociale og socio-kulturelle situering, som den sociale drejning i nyere mobbeforskning har understreget nødvendigheden af at inddrage, hvis man skal forstå dysfunktionelle sociale mønstre i grupper af børn – og blandt børn og voksne.

Også i bevægelserne mellem fritidsliv og skoleliv har forskningsrapporten fokus på måderne, mobningen snor sig ind i og sammen med mindre nemt genkendelige mønstre for forhandling af social position, der har marginaliserende og udstødende effekter. Det samme gælder optagetheden af voldsomme lege.

Vold og leg med voldsomme lege får i rapporten en særlig opmærksomhed, dels fordi omfanget og voldsomheden umiddelbart forekom overraskende på baggrund af empirien fra 2010'erne, dels fordi det blev så tydeligt, hvordan den verden, børnene lever i, og alle de kræfter, der er med til at forme og inspirere børnenes lege, så klart trådte frem i deres processering og bearbejdning gennem leg. Analyserne af børns legende bearbejdning af både lokale og globale trusler og voldsomheder og inspirationen fra nettet til tematikker og handlinger, der trækkes ind i lege integreret med inspiration fra lokale begivenheder og spændinger, fra engagement i konkurrence og sport og nogle gange simpelthen fra fornemmelsen af at leve uden stabil voksenkontakt i en presset skolesammenhæng, blandes alt sammen i en form for legepraksis, der samtidig nemt åbner for aktualisering af mobbehandlinger.

Mange af den slags fænomener og dynamikker, rapporten beskriver, har en meget kompleks og volatil karakter, og det er ikke nødvendigvis nemt for skoleprofessionelle at finde analytisk overskud til at leve sig ind i, forstå og navigere al denne kompleksitet. Mange gør det utrolig godt, trods vanskelige arbejdsvilkår. Mange finder det vanskeligt og mangler redskaber og tilgange til at håndtere skolemiljøer under pres.

Komplekse sociale fænomener kan imidlertid ikke sættes på formel og håndteres gennem manualiserede råd og guidelines, selvom det kan være besnærende at række ud efter enkle forklaringer og tilsvarende didaktiske og pædagogiske anvisninger.

Deltagerne og de ansvarlige i de sammenhænge, hvor børn lever deres hverdagsliv sammen, har brug for en mere indsigtsfuld forståelse end det, simplificerede kategoriseringer og årsagsforklaringer kan tilbyde. Voksne skal ikke kun støtte børn fagligt. De skal også kunne støtte børnene i deres tilblivelsesprocesser på måder, der fungerer adækvat i forhold til det, der er på spil lokalt og på tværs af de arenaer, hvor børnene lever deres tilværelse. Derfor har voksne omkring dem brug for al den pædagogiske kompetence, de kollektivt har udviklet, og kollegiale og eventuelt eksterne støtte til at tænke denne kompetence sammen med analytiske perspektiver, der støtter forståelser af komplekse sociale problemstillinger.

Når det gælder mobning, kan perspektiverne hentes i de begreber, der ligger i den sociale drejning i mobbeforskningen. Men begreberne kan ikke stå alene. De skal læses og fordøjes gennem narrativer og case analyser, som det for eksempel har været denne rapportes ambition også at formidle. At læse perspektiverne igennem praktiske cases og lokale narrativer kan være en måde at øge ikke alene indsigten i problemstillingen, men at øge interessen for og paratheden til selv som voksen med ansvar for og relationer til børn at udvikle situeret forståelse for og indsigt i børneliv af bøvlet art.

REFERENCER

- Agevall, O. (2008). *The career of bullying: Emergence, transformation, and utilization of a new concept* (Rapport No. 29). School of Social Sciences, Växjö University.
- Alminde, S. (2024). Listening to Children: A Childist Analysis of Children's Participation in Family Law Cases. *Social Sciences (Basel)*, 13(3), 133.
- Arendt, K. M., Larsen, K. S., Kildemoes, M. W., & Jacobsen, R. H. (2025). *Idealer og forventninger til børn og unge: En spørgeskemaundersøgelse om trivsel og oplevelser af pres og motivation*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/idealer-og-forventninger-til-boern-og-unge-yz21l3pv/>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barnes, A., Cross, D., Lester, L., Hearn, L., Epstein, M., & Monks, H. (2012). The invisibility of covert bullying among students: Challenges for school intervention. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 206–226.
- Beran, T. N. (2006). A construct validity study of bullying. *Alberta Journal of Educational Research*, 52(4), 241–250.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bugge, N., Erngaard Jensen, A., & Østergaard, S. (2021). *Fritidslivet for 3.-6. klasse: En rapport om trivsel, omvalg og fællesskaber*. Center for Ungdomsstudier for Mary Fonden. <https://www.maryfonden.dk/wp-content/uploads/2021/10/Fritidslivet-for-3.-6.-klasse.pdf>
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. Routledge.
- Børns Vilkår & TrykFonden. (2023). *Temarapport 2023 – Digital mobning og uønskede oplevelser online*. <https://bornsvilkar.dk/wp->

[content/uploads/2023/03/Temarapport-2023-Digital-mobning-og-uoenskede-oplevelser-online enkeltsider.pdf](#)

Børns Vilkår. (2019). *At stå udenfor: Hvordan styrker vi positive fællesskaber blandt børn og unge?* TrykFonden.

Børns Vilkår. (2020). *Skolens tomme stole – Skolefravær set fra barnets perspektiv*. https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2020/10/Skolefravaars_Rapport_2020_web_print.pdf

Børns Vilkår. (2024). *Svigt af børn i Danmark – Status 2024*. Børns Vilkår. https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2024/09/BV_Svigtrapport_2024_web_v1.pdf

Børns Vilkår. (2025). *Børns fritidsliv: Aktiviteter og fællesskaber i 4. og 7. klasse*. Børns Vilkår.

Christoffersen, D. D. (2017). *Hvad er meningen? Kedsomhed, angst og længsler i elevernes skoleliv*. Unge Pædagoger.

Christoffersen, D. D., & Petersen, K. S. (2011). *Mobning – et socialt fænomen eller et individuelt problem?* Dafolo Forlag. ISBN 978-8772815800.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.

Cross, D., & Barnes, A. (2014). One size doesn't fit all: Re-thinking implementation research for bullying prevention. In R. M. Schott & D. M. Søndergaard (Eds.), *School bullying: New theories in context* (pp. 243–263). Cambridge University Press.

Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study*. Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University.

Davies, B. (2000). *A body of writing, 1990–1999*. Rowman & Littlefield.

Davies, B. (2014). *Listening to Children: Being and becoming*. Routledge.

eXbus: Exploring Bullying in School (2007–2012). www.exbus.dk

Fisker, T. B., & Kousholt, K. (2013). Mobning og børns fællesskaber: Et narrativt review over international forskning i mobning. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 50(2), 68–81.

Flack, T. (2010). *Innblikk – Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Gulbrandsen, L. M. (1998). *I barns dagligliv: En kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Universitetsforlaget.

Hansen, H. R. (2005). *Grundbog mod mobning*. Gyldendal.

Hansen, H. R. (2013) "Jeg kan ikke se det". Lærerpraksis og mobbeforståelser. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt* (pp. 55–84). Hans Reitzels Forlag.

Hansen, H. R. (2018). *Mobning*. Pædagogisk rækkevidde, nr. 9. Aarhus Universitetsforlag.

Hein, N. (2009). Forældrepositioner i elevmobning: Afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (pp. 149–171). Hans Reitzels Forlag.

Hein, N. (2017). New perspectives on the positioning of parents in children's bullying at school. *British journal of sociology of education*, 38(8), 1125-1138.

Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning: Gruppvåld bland barn och vuxna*. Natur och Kultur.

Højgaard, L., & Søndergaard, D. M. (2011). Theorizing the complexities of discursive and material subjectivity: Agential realism and poststructural analyses. *Theory & Psychology*, 21(3), 338–354.

Haavind, H. (2011). Loving and caring for small children: Contested issues for everyday practices. *Nordic Psychology*, 63(2), 24–48.

Institut for Menneskerettigheder & Børns Vilkår. (2024). *Etnicitet og mobbedynamikker*. Institut for Menneskerettigheder.
https://menneskeret.dk/files/media/document/2024_05_29_Etnicitet-og-mobbedynamikker_DK_04-1.pdf

- Jackson-Jacobs, C. (2009). *Tough crowd: An ethnographic study of the social organization of fighting*. Ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles.
- Jørgensen, S. K. (2016). *Mobning og interventioner – Positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn* [Ph.d.-afhandling]. DPU, Aarhus Universitet.
- Jørgensen, S. K. (2024). *Tegn på mobning*. Pædagogisk rækkevidde, Nr. 28. Aarhus Universitetsforlag.
- KL, Kommunernes Landsforening. (2020). *Kortlægning af børn og unge i fritids- og klubtilbud*. <https://www.kl.dk/media/fo1jd2rk/kortlaegning-final-januar-2020.pdf>
- Knage, F. S. (2023a). Becoming an absent student: Analysing the complex entanglements in persistent school absence. *Human Arenas*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s42087-023-00329-7>
- Knage, F. S. (2023b). *Re-fusing school refusal. A qualitative study of complex entanglements and subjectification*. Ph.D. dissertation, DPU, Aarhus University.
- Knage, F. S., & Søndergaard, D. M. (2024). The school assemblage and persistent school absence – Analyses of students in pursuit of viable lives. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-024-00409-2>
- Kofoed, J. (2009). Genkendelser af digital mobning: Freja vs Ronja vs Arto vs Sara vs Emma. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (pp. 99–133). 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.
- Københavns Kommune (2026). *Børne- og Ungdomsudvalget møde d. 11.03.2026. Kvalitetsudviklingen i den københavnske folkeskole. Bilag 1. Faglige resultater og andre kvalitetsdata. Tabel 5: Den nationale trivselsmåling: Udvikling i "Er du blevet mobbet i dette skoleår?" 4. til*

9. klasse fordelt på forældres højeste fuldførte uddannelse. Kilde: Børne- og Undervisningsministeriet – Folke- og specialskoler, elever i 4. til 9. klasse. https://www.kk.dk/sites/default/files/agenda/aa35c43a-5006-4b14-a434-55263e83c472/79f30acd-ff10-4ba8-ac70-994d93192e6d-bilag-1_0.pdf

Lasgaard, M., & Kristensen, N. (2009). *Ensom i gymnasieskolen – En landsdækkende undersøgelse af ensomhed hos unge på de almene og erhvervsgymnasiale uddannelser*. Ventilen.

Madsen, K. R., Ibáñez Román, J. E., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Kristoffersen, M. J., Pedersen, T. P., Michelsen, S. I., Rasmussen, M., & Toftager, M. (2023). *Skolebørnsundersøgelsen 2022: Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt skoleelever i 5., 7. og 9. klasse i Danmark*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet. https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2019/skoleboernsundersoegelsen_2018

Mary Fonden. (2020). Hansen, H. R., & Nielsen, J. C. *Forståelser af mobning og ensomhed i grundskolen: En undersøgelse i befolkningen og blandt lærere og skolepædagoger*. rabøl research. https://pure.au.dk/ws/files/181360613/Mary_Fonden_Rapport_Forst_els_er_af_mobning_og_ensomhed_i_grundskolen_10_03_2020.pdf

Myong, L., & Søndergaard, D. M. (2013). Om mobningens vandringer mellem enshed og forskellighed. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.), *Mobning gentænkt* (pp. 318–340). Hans Reitzels Forlag.

O’Higgins Norman, J., Berger, C., Cornu, C., Cross, D., Loftsson, M., Søndergaard, D. M., & Yoneyama, S. (2021, November). Presenting a proposed revised definition of school bullying. In *World Anti-Bullying Forum* (pp. 1–4).

O’Higgins Norman, J., et al. (2024). *School bullying: An inclusive definition*. UNESCO Chair on Bullying and Cyberbullying, Dublin City University.

Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobning*. Almsphere Press.

Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Lausten, M., Rayce, S. B., & Tagmose, B. B. (2022). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/boern-og-unge-i-danmark-velfaerd-og-trivsel-2022-0xgg53xk/>

Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: Principles for and the results of the work of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/0031383750190101>

Psykiatrifonden. (2025). *Flere børn og unge får en psykiatrisk diagnose*. <https://psykiatrifonden.dk/viden/temaer/boern-unge-med-psykisk-sygdom/flere-boern-unge-faar-psykisk-lidelse>

Rabinow, P., & Rose, N. (2003). Foucault today. In P. Rabinow & N. Rose (Eds.), *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault, 1954–1984* (pp. vii–xxxv). The New Press.

Rasmussen, M., Kierkegaard, L., Rosenwein, S. V., Holstein, B. E., Damsgaard, M. T., & Due, P. (2019). *Skolebørnsundersøgelsen 2018: Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13- og 15-årige skoleelever i Danmark*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet. https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2019/skoleboernsundersoegelsen_2018

Red Barnet. (2024). *Flere børn i fællesskaber - Børnenes viden om deres fritidsliv*. <https://redbarnet.dk/wp-content/uploads/2024/10/Boernenens-viden-om-deres-fritidsliv-2024.pdf>

Rockstar Games. (n.d.). *Grand Theft Auto V*. <https://www.rockstargames.com/gta-v>

Schott, R. M. (2009). Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard. *Mobning: Sociale processer på afoeje* (pp. 225-258). Hans Reitzels Forlag.

Schott, R. M. (2013). Mobning: Et spørsmål om liv og død. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.), *Mobning gentænkt*. (pp. 291-317). Hans Reitzels Forlag.

Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014a). Introduction: new approaches to school bullying. In Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press.

Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2021). The social turn in bullying research: Sociocultural/sociological perspectives. In P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (pp. 774-789). Wiley-Blackwell.

Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2021). The social turn in bullying research.: Sociocultural/Sociological Perspectives. In *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (pp. 774-789). Wiley-Blackwell.

Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press.

Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2014b). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press.

Schousboe, I. (2003). Leg og udvikling af antisociale kompetencer. *Psyke & Logos*, 24, 228-256.

Schousboe, I. (2013). The structure of fantasy play and its implications for good and evil games. In I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Children's play and development* (Vol. 8, pp. 15-32). Springer.

Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.

Skjær Ulvik, O. (2005). Diskurser om det kulturelt adekvate barnet: Barn som relasjonspartnere. *Kvinder, køn & forskning*, 1, 45-57.

Slee, P. T., & Mohyla, J. (2007). The PEACE Pack: An evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Educational Research*, 49(2), 103-114.

- Strobel, K., Kirshner, B., O'Donoghue, J., & McLaughlin, M. (2008). Qualities that attract urban youth to after-school settings and promote continued participation. *Teachers College Record*, 110(8), 1677–1705.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools* (pp. 23–34). Lawrence Erlbaum Associates.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning: Sociale processer på afveje* (pp. 21–58). Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2011). Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab. In S. Brinkmann & E. Jensen (red.), *Fællesskab i skolen: Udfordringer og muligheder* (pp. 45–78). Akademisk Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2013). Den distribuerede vold: Om computerspil, mobning og relationel aggression. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.), *Mobning gentænkt* (pp. 259–284). Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2013). Den distribuerede vold: om computerspil, mobning og relationel aggression. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard. *Mobning gentænkt* (pp. 116–192). Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2014). From technically standardised interventions to analytically informed, multi-perspective intervention strategies. In Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (Eds.). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press (pp. 389–404).
- Søndergaard, D. M. (2018). The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(1), 48–65.
- Søndergaard, D. M. (2021). Psychology challenged: Refocusing our conceptual endeavors when culture-nature and technology kick in. *International Review of Theoretical Psychologies*, 1(1), 5–23.
- Søndergaard, D. M. (2025). The thrill of policing gender via bullying and humor. In E. Payne & M. J. Smith (Eds.), *Queer kids and social*

- violence: The limits of bullying* (pp. 225–252). University of Minnesota Press.
- Søndergaard, D. M., & Hansen, H. R. (2018). Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education*, 38(4), 319–336.
- TrygFonden. (2023). *Temarapport 2023 – Digital mobning og uønskede oplevelser online*. TrygFonden. <https://trygfonden.dk/-/media/files/pdf/publikationer/boern-og-unge/temarapport-2023---digital-mobning-og-unskede-oplevelser-online.pdf>
- Tutenges, S. (2022). *Intoxication: An ethnography of effervescent revelry*. Rutgers University Press.
- UNESCO & Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Recommendations by the scientific committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794>
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegnelse. *Internasjonal politikk*, 5, 62–76.
- Weinblatt, U. (2022). *Contactivity: Advanced NVR interventions for overcoming avoidance*. Independently published.
- Winther-Lindqvist, D. (2017). The role of play in Danish child care. In C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Eds.), *Nordic social pedagogical approach to early years* (pp. 95–115). Springer.

Mobning er fortsat et alvorligt problem i børns hverdagsliv. Den opstår og bevæger sig i og på tværs af børns fællesskaber i skole, fritidsliv og på digitale arenaer.

Denne rapport bygger på observationer i skoler og fritidsaktiviteter samt interview med børn i femte klasser i hele landet. Med afsæt i børnenes egne erfaringer undersøges det i forskningsprojektet, hvordan mobning tager form i 2020'ernes blandt børn: Hvordan opstår, udvikles og vedligeholdes mobbepraksisser – og hvordan kan de også ophøre?

Siden de empiriske undersøgelser fra forskningsprojektet eXbus (Exploring Bullying in Schools) ved Aarhus Universitet blev gennemført i 2007-2011, har børns hverdagsliv forandret sig. Flere undersøgelser peger på stigende mistrivsel blandt børn og unge, og digitale fællesskaber fylder mere i manges sociale liv. Det kalder på ny og opdateret viden om mobning.

Rapporten videreudvikler den sociale drejning i mobbeforskningen – The Social Turn in Bullying Research – og aktualiserer de begreber og analyser, som eXbus-forskningen introducerede. Resultaterne giver et nutidigt og nuanceret indblik i børns fællesskaber og konflikter, og i måderne social eksklusion og mobning tager form i børnenes hverdagsliv.

Forskningen er initieret af Mary Fonden med finansiel støtte fra TrygFonden. Håbet er, at rapportens indsigter kan kvalificere samtalen om mobning og trivsel blandt voksne tæt på børns hverdag og styrke arbejdet med at forebygge og håndtere mobning i både skole- og fritidsliv.