

Jørn Bjerre

Om skuedeltagelse:

Et bidrag til studiet af ikke-reciprok social eksklusion

Resumé:

Artiklen udgør et casestudie af en i skolesammenhænge socialt isoleret dreng, Anders. På baggrund af observationer, som analyseres ud fra Erving Goffmans beskrivelse af social samhandling, vil jeg søge at typebestemme den form for eksklusion, Anders er genstand for. Artiklen bidrager til studiet af social eksklusion i mikro-sociologiske sammenhænge ved at foreslå en sondring mellem reciprok og ikke-reciprok social eksklusion, samt ved at beskrive en form for ikke-reciprok social eksklusion, som betegnes "skuedeltagelse".

Nøgleord:

Mikro-sociologi, Goffman, social isolation, reciprok straf, social eksklusion, skuedeltagelse.

Det følgende er et bidrag til det mikro-sociologiske studie af social eksklusion.¹ Med udgangspunkt i en konkret case, som omhandler en i skolesammenhænge socialt isoleret dreng, Anders, søger artiklen at typebestemme en form for eksklusion, som betegnes skuedeltagelse, samt præcisere, hvorved den adskiller sig fra andre typer eksklusion.

1 Tak til Kirsten Elisa Petersen, samt de to anonyme peer-reviewere for kommentarer til tidligere udkast til denne artikel.

Artiklen er struktureret på følgende vis. Først vil jeg konstruere undersøgelsens analysestrategi og case, derefter vil jeg præsentere og analysere observationer af Anders, og i forlængelse heraf vil jeg – på grundlag af Erving Goffmans sociologi – beskrive en særlig form for *ensidige, ikke-reciprok social eksklusion*, som jeg betegner skuedeltagelse.

Konstruktion af case og analysestrategi

Social eksklusion benyttes i litteraturen til at beskrive forskellige, om end ofte relaterede forhold.² Med henblik på at udvikle en teoretisk typebestemmelse af den sociale eksklusi-

2 Begrebet henviser såvel til fænomener som ostrakisme, social isolation, stigmatisering (Allman, 2013), som til funktionelle komponenter i den social interaktion. Det sidste fremgår af Jean Piagets teori om eksklusion som en reciprok form for relationel straf, som indgår i udviklingen af autonom moralopfattelse (Piaget, 1997 [1932]; cf. Bjerre, 2020). Endelig indgår begrebet "eksklusion" sammen med "inklusion" mere overordnet i funktionelle forklaringer på samfundet (Luhmann, 2002), ligesom begrebsparret er en central del af den politiske og pædagogiske prisme, hvormed den moderne velfærdsstats forvaltning iagttager befolkningen (Silver, 1994; Young, 2007; Bjerre, 2015; Engsig & Johnstone, 2015; Hamre, 2019).

I socialpsykologien er forhold, der angår denne type eksklusion blevet behandlet som isolation, afvisning og andre typer af mikro-sociale eksklusionsprocesser (Leary, 2005; Williams & Zadro, 2005; Zhong & Leonardelli, 2008).

ons former, vil jeg her trække på en case-baseret tilgang,³ som baserer sig på en teoretisk forståelse af “reciprocitet” i social samhandling. Her henviser jeg i første omgang til den komponent i social interaktion, som Jean Piaget beskriver, når han taler om eksklusion som en reciprok straf (Piaget, 1997 [1932]). Jeg betragter den straf, som Piaget beskriver, som en komponent i den mere generelle mekanisme, som Thomas Scheff (1990) – med henvisning til Goffman – beskriver som *gensidig legitimering*; nærmere bestemt taler Scheff om en “Reciprocal ratification of each other’s participation”, som både involverer følelser og “actions of legitimation.” (p. 7). Uden denne reciprokke legitimering, oplever deltagerne sig som ekskluderet, og det, som betegnes “det sociale bånd”, eroderer bort.

På baggrund af denne forståelse, kan ikke-reciprok social eksklusion beskrives som *det systematiske fravær af ratifikation af en deltagers tilstedeværelse, igennem både følelsesmæssige udtryk og handlinger*. Der er tale om et permanent brud på det sociale bånd, en tilbagetrækning af en forudsat agtelse. Det er for at undersøge, hvordan denne form for eksklusion tager sig ud i en faktisk situation, at jeg i det følgende tage udgangspunkt i en konkret case.

Anders fra 5b

Jeg vælger min case fra et feltarbejde, som jeg foretog ud fra den generelle ambition om at forstå social in- og eksklusion i praksis.

I denne litteratur beskrives inklusion som et menneskeligt, evolutionært nedadrettet behov, hvilket bruges til at forklare, hvilke generelle psykologiske konsekvenser eksklusionen kan have.

Anden forskning har påpeget behovet for at forstå de strukturelle aspekter ved eksklusion, såsom forholdet mellem majoriteter og minoriteter, og forhold som køn, klasse og kultur (Aasland & Fløtten, 2001; Jackson, 1999).

- 3 Her søger jeg at bidrage til en forskning i social eksklusion, som arbejder med udgangspunkt i konkrete cases (cf. Benjamin, Nind, Hall, Collins, & Sheehy, 2003; Morin, 2019; Bjerre, 2019, 2020).

Feltarbejdet foregik på to skoler, som jeg kalder Nord- og Sydskolen foråret 2017/18. Jeg tog kontakt med skoleledelsen på skolerne, og bad om at få adgang til klasser, som blev beskrevet som “udfordrende” i forhold til spørgsmål, der angår inklusion. Jeg foretog observationer i løbet af en uge i løbet af forårssemestret i 5 klasse, og gentog det året efter i 6. klasse.

Skolerne og informanterne er anonymiseret; og jeg har ventet med at udgive materialet til eleverne ikke længere går i samme klasse, da klasserne omorganiseres på det 8. klassetrin. Dernæst har jeg undgået i interview med elever at spørge til enkelte elever, og bruge elevers navne, og alene spurgt til deres opfattelse af klassen, popularitet, roller og så ladet det være op til dem generelt at omtale situationer, der implicerer anonymiserede enkeltpersoner.

Formålet med feltarbejdet var netop at forstå, hvad in- og eksklusion er i den sociale virkelighed. Baseret på en teoretisk induktiv tilgang (Mahootian & Eastman, 2009), som var inspireret af traditionen fra Goffman, Scheff og Atkinson (Goffman, 1953; Scheff, 1990, 2011; Atkinson, 2015) begyndte jeg med en meget bred registrering, hvor jeg nedskrev situationer, hvor jeg kunne registrere en blotlæggelse af forhold mellem eleverne, som kan angå den gensidige ratifikation, status og evaluering af den andens værdi.

Sådan situationer, hvor sociale in- og eksklusionsforhold blotlægges, betegner jeg med henvisning til Goffman for tegnsituationer; dvs. situationer, hvor deltagerne tvinges væk fra det fokus, der er i en given aktivitet, således at relationerne mellem deltagerne kommer i fokus. Således lægger tegnsituationer op til et skærpet fokus på de interagerendes status, idet deltagerne giver udtryk for, hvordan man kommer tilbage til den igangværende handling (Goffman, 1953, p. 97).

Ud fra denne type observationer beskrev jeg så relationerne mellem eleverne, idet jeg inddrog interviews, som jeg undervejs og ef-

terfølgende foretog med lærere og pædagoger, og udvalgte elever (fokusgruppeinterviews).

Efter feltarbejdet blev disse forskellige typer empiri behandlet tematisk, således at jeg fokuserede på temaer eller case-historier, som jeg kunne analysere ud fra de anvendte mikro-sociologiske teorier om in- og eksklusion. Iblandt de cases jeg fokuserede på, var Anders' case en form for undtagelse, da de tegnsituationer, der opstod omkring ham, var uden den reciprokke ratifikation, som eller kendetegnede tegnsituationer, der opstod i blandt de øvrige elever. Anders var en del af den 5. klasse jeg fulgte på Nordskolen, men han havde skiftet skole, da jeg vendte tilbage året efter.

Formålet med det følgende er altså at studere ikke-reciprok social eksklusion ved hjælp af interviews og observerede situationer.

Anders og den ikke-reciproke eksklusion

I løbet af feltarbejdet på Nordskolen, sad jeg i tre dage bag ved Anders. Her registrerer jeg, hvad jeg vil beskrive som en usikker tilknytningsrelation (Bjerre, 2019); hvilket jeg får bekræftet i mine interviews med lærere og elever.

Klasselæren beskriver således Anders som "et barn, som har det rigtigt svært på rigtigt mange måder ... på alle måder ... fagligt og i særdeleshed socialt" (I/L, 3/4/17; 4:10-4:30), og fortæller, at Anders i privat regi ser "vores gamle skolepsykolog", hvilket skal lede frem til en samtale angående hans fremtid.

Han har utrolig meget fravær, femogtyve procent, og de [forældrene] kan ikke drive ham i skole, og de andre børn begynder at lave den der med, at de skubber ham væk ...

Der sker noget med hensyn til alder, de vælger mere til og fra. Det er også naturligt, det skal de også have lov til. Men i arbejdsrelationer, der skal man ikke have lov til at vælge til og fra. Men nu gider de ikke at arbejde med ham, fordi "Anders kommer nok ikke i morgen" ... (30:37-31:45)

I sin beskrivelse af Anders, sondrer læreren ikke mellem det, jeg her betegner reciprok eksklusion – den som hun henviser til, når hun beskriver, hvordan børnene "vælger til og fra", og som hun kalder "naturlig" – og den ikke-reciproke eksklusion, som er den, der kommer frem, når man lytter til det fokusgruppeinterview med fem elever fra den klasse, Anders går i.

Næsten som var det en hemmelighed, begynder Victor at tale om Anders (uden at nævne navnet), da jeg spørger dem ind til, *hvad det vil sige at være populær*. Efter at have diskuteret dette, kommer Victor så ind på, at der er:

... nogle herinde, som ikke er så populære; som folk ikke vil have skal være populære.

I: Hvorfor tror du ikke, de vil have det?

VICTOR: Jamen jeg ved det ikke, men jeg kan bare se på dem alle sammen, at de ikke går og snakker med ham drengen ... [Anders]; som om, at de ikke vil have, at han skal være med til noget af det ... Jeg synes selvfølgelig, at det er vildt synd for ham. Fordi de signalerer sådan lidt til ham, at han lige skal holde sig lidt på afstand – "Du er ikke den seje her".

I: Hvad for nogle signaler kunne de sende?

VICTOR: Jamen, der er sådan: Gå nu væk, du er ikke med til det her ... sådan noget med at de rager en væk fra et eller andet.

PATRICK: ... Ham der er upopulær, så er det tit, hvis der er en sjov leg, nogle leger, og han så pludselig kommer med, så er der nogen der siger: "Er DU med?" [tryk på Du udtrykker overraskelse]. (FI/E, 5/5/17, 31:56-33:15)

Disse udsagn tolker jeg som et udtryk for, at vi har med en ikke-reciprok form for eksklusion at gøre. Hvilket viser sig ved, at de andre elever syntes at kunne overskride en grænse over for Anders, som er forudsat i reciprokke relationer. Det sker, når de "rager ham væk", eller udtrykker overraskelse over, at han er med i frivillige, kollektive aktiviteter; hvilket signalerer, at han ikke har samme sociale værdi, som andre har.

Skuedeltagelse

Med henblik på at beskrive den form for ikke-reciprok eksklusion, som Anders er genstand for, vil jeg i det følgende gøre brug af begrebet skuedeltagelse, som beskriver den måde Anders forvalter sin usikre tilknytning, når han skal præsentere sig selv over for *den almene anden*, som de grupper, han opsøger, udgør, såvel som over for mig, der sidder og observerer. Han synes i begge forhold, at være i gang med det, Goffman kalder “at redde forestillingen” (Goffman, 2015, p. 244), som er en komponent i det, Goffman mere generelt betegner *indtryksstyring*. Anders søger således at give indtryk af, at han har en inkluderet position. Blandt andet gør han ofte brug af et meget stort smil, når han præsenterer sig selv i en sammenhæng, og ofte, når han kigger op på mig – registrerende hvad jeg registrerer –, er det med et stort smil, der kan fortolkes som en signalering af en positiv oplevelse af situationen. Derudover tenderer han til at over-investerer sig selv, når han kommer indenfor i sociale sammenhænge, som når han løber i en fangeleg, også selv om der ikke er nogen, der jagter ham.

Goffman taler om skuearbejde, når en medarbejder foregiver at arbejde alene for at fremtone på en måde, der lever op til ydre forventninger (p. 148-49). Dette begreb kan, som vi skal se nu, overføres til den måde Anders søger at styre det indtryk, andre har af ham.

Tremandsbordet

De første notater, jeg gjorde på Anders, tog jeg mens jeg sad tre dage bag det tremandsbord, hvor Anders sad. Ved dette bord sad Andreas også – den dreng, som, ifølge Victor, var den populære dreng i klassen. Mellem dem sad Jacob. Bordet var placeret forrest, foran læreren, yderst til venstre i klassen. Fra bordet bag de tre, kunne jeg observere, hvordan drengene forholdt sig til hinanden, til de andre og til den fælles undervisning.

Jacob, der altså sad mellem den mest populære og den mest populære dreng i klassen, placerede sig konsekvent længere til højre ved bordet. Han lænede sig over mod og småsnakkede med Andreas, ofte var deres hoveder ikke ret langt fra hinanden, og hovederne havde ofte den samme hældning, sådan at man kunne tale om, at en fysisk synkronicitet gjorde sig gældende, som synes at vise hen til en bagvedliggende social og psykologisk synkronicitet. Jacob og Andreas behøvede ikke at kigge på hinanden, men havde direkte adgang til hinanden i et fortløbende samspil via ord, berøringer og handlinger.

Af og til henvendte Anders sig også til Jacob. Her var interaktionen hver gang en anden. Det var som om, at Anders skulle banke på (det gjorde han fx ved at prikke på skulderen). Når Anders således havde “banket på” hos Jacob, skulle denne ligesom først registrere det, og så med øjnene tune ind på Anders – undervejs ændrede Jacobs ansigt udtryk – hvorefter han nogle gange blot kortfattet besvarede henvendelsen eller blot vente tilbage til sin tidligere position uden at etablere gensidighed.

Interaktionens membraner

Med henvisning til Goffman, kan man tale om, at Jacob spontant delte en “interaktionsmembran” med Andreas, mens Anders var uden for membranen. Goffman bruger begrebet membran til at beskrive den helhed, der opstår i en social situation, hvor et fokus skabes med en selektionsfunktion, som sonderer mellem det, der opfattes som relevant, og det som opfattes som irrelevant for det fælles fokus (Goffman, 1961/2013, p. 65).

Jeg betragter hele den spontane koordination og løbende, småsnakkende kommunikation, som Jacob havde med sin sidemand til højre, som en sådan membran, som selekterede inputs fra sidemanden til venstre fra, som irrelevante.

Usynlige mønstre og desorganisation

Når, der var frihed til at arbejde sammen, som man ville, opløstes den membran, som ellers havde forenet Jacob og Andreas, og de søgte nu – som fulgte de et usynligt mønster – hen til andre elever i klassen, hvor en ny membran straks synes at opstå.

Jacobs “bedste ven”, som han kaldte ham, sad nederst i lokalets venstre hjørne. I pauser og når der var frihed til at arbejde sammen, som man ville, så satte de sig sammen. De havde også en form for synkronicitet i deres samvær. Den var langt mere ordløs og stille, end den Jakob havde med Andreas, men også indforstået.

Anders, der ikke syntes at være del af noget usynligt mønster, som han kunne følge, når eleverne kunne sætte sig, hvor de ville, bevægede sig opsigende rundt, reagerende på tegn, som lige umiddelbart tiltrak hans opmærksomhed, såsom at der var en plads ledigt ved et bord. Set i forhold til de usynlige mønstre, der forenede Jacob og hans bedste ven, og Andreas og de andre drenge, der kom op til ham, forekom Anders at have, det jeg vil kalde, et desorganiseret søgemønster.

Ikke-reciprok social eksklusion

Den ikke-reciprokke sociale eksklusion har, som vi har set, med spejling og kommunikation at gøre, og kan beskrives som et udtryk for, at en aktør ikke er en del af spillet om *gensidig legitimering*, som er grundlæggende for de koordinationsmønstre, som etablerer sig, udfordres og genetableres omkring bestemte former for fokus.

Det, der kendetegner klassens uformelle interaktion, er ikke ét fast overordnet mønster. Der kan opstå mange forskellige situationer samtidig. Grupper, der kigger på en computer, tre-fire, der taler om et spil, de havde spillet i går, nogle der sidder sammen to og to, som Jacob og hans ven, og endog nogle, der er alene. Samlet syntes de at indgå i et mønster af mønstre, takket være besiddelsen af en legitimitet,

der viser sig ved, at det de siger og gør bliver registeret af andre, eller andre kunne spontan nævne dem, eller kom med en kommentar til dem, eller et slag på skulderen. Jeg tolker dette som et udtryk for, at de hele tiden har befundet sig inden for en overordnet social membran, på trods af de er organiseret omkring et individuelt fokus.

Brug af berøring

Blandt drengene blev der typisk brugt berøringer, gerne i form af udveksling af slag, hvor de fx foregav at bokse. Der var tale om en form for berøringssystem, hvilket ifølge Goffman refererer til et system af måder, hvorpå man kan vise rituel kropslig kontakt. Da jeg spørger ind til det i interviewet, fortæller Victor, at de “signalerer til hinanden, at det er en forsjov-leg...”, hvilket han adskiller fra slag, som han beskriver som irriterende – hvis fx en bare kommer op og slår en, som han siger (I/E, 5/4/17, 41:08-41:20). Denne sondring mellem accepterede og ikke accepterede slag, kan tolkes som et udtryk for det, Goffman kalder “touch rights”, berøringsrettigheder (Goffman, 1967, 73-74), derved menes en indforstået overenskomst om, hvem der har ret til at røre hvem, hvor, på hvilken måde, under hvilke omstændigheder.

Anders synes helt at mangle denne ret til at røre, så han bokser ikke rituelt med andre, og synes således at være uden for denne type interaktionsritualer. Han synes tværtimod at være genstand for et asymmetrisk berøringssystem, hvor andre har ret til at skubbe ham væk, mens hans modsvar betragtes som en overskridelse af berøringssystemets regler.

Brug af energi

Noget af det, jeg observerer, er som nævnt, at Anders i mange sammenhænge bruger enten for lidt eller for meget energi. Jeg observerer fx en leg, som foregår i hallen, hvor eleverne er opdelt i hold og skal ramme hinanden med en bold. Her er den typiske strategi, som eleverne

bruger, at de deltager i et fordelingsmønster, hvor de hver i sær trækker sig strategisk tilbage i forhold til, hvor bolden er, og bevarer opmærksomheden på bolden – eller forsøger at undgå eller gribe bolden. Anders, derimod, brænder energi. Han løber. Først op langs den ene side, så ned langs den anden side. Næsten konstant smilende, reagerende på spillet med råb, men også tydeligt agerende, som i et parallelt univers i forhold til det spil, de andre spiller. Han bliver stort set ikke skudt efter, og får aldrig selv bolden. Han har ligesom sin egen løbeleg.

I en anden leg, som finder sted inden for rammerne af faget dansk, får eleverne udleveret en seddel med en del af et ord. Opgaven er nu at finde en endelse eller forstavelse på en af de andre elevs sedler. Også her løber Anders så meget, at han ender med ikke at få set ret mange af de andres orddele. Han får derfor aldrig fundet den brik, der passer til hans egen, men hæver efter hvert spil brikken op i luften, mens han udtrykker et ærgrelsesbrøl.

Denne situation kan bruges som en metafor på hans forhold til de andre i klassen. Anders er som en brik fra et andet puslespil, end det, de andre spiller. I stedet for at lede efter, hvor man skal lægge sin brik, leder han efter et andet spil. Det spil, de andre spiller, ser Anders udefra, når han byder sig til med smil og kropslig nærvær, og spillet forbliver dermed et skuespil.

Deltagelses-skuespil

Når Anders indtrykstyrrer ud fra forestillingen om at han spiller samme rolle, som de øvrige elever i klassen, opstår der en form for deltager-skuespil, hvor der arbejdes for at opretholde det ansigt, Anders foregiver at have i den sociale interaktion. Dette gælder først og fremmest Anders selv, men også læreren, der som professionel netop tager ansvar for at spejle Anders, som om det udtryk han foregiver, er rigtigt. Jeg bemærker blandt andet, at hun henvender sig til Anders på to forskellige måder. En, hvor hun trækker stolen op til hans bord,

idet hun spontant deler fortrolighed med ham om den opgave han løser, idet hun tager for givet, at der ikke er nogen interaktionsmembran, hun først skulle igennem, som det ofte er tilfældet, når hun henvender sig til elever, der arbejder sammen med deres sidemakker. Men, hun havde også en anden måde at henvende sig, hvor hun foregiver at hun bryder igennem en imaginær interaktionsmembran. Det kunne hun gøre ved at foregive, at hun sparkede frem mod ham, som for at fange hans opmærksomhed, mens hun på en forstillet frisk måde sagde: *Hvordan går det så her? Har du styr på det?*

Ved på denne måde at foregive at hun brød ind i noget, behandlede hun Anders på samme måde, som de elever, der rent faktisk var opmærksomhedsmæssigt engagerede i et samarbejde.

På samme måde, var der også andre elever, der samarbejdede med den indtryksstyring, som Anders betjente sig af, fx hvis han satte sig ved deres bord, mens de løste en faglig opgave. Endelig, mærkede jeg selv, hvordan der blev appelleret til dette samarbejde, når Anders henvendte sig til mig.

Informantens indtryksstyring

Når jeg laver den slags observationer, hvor jeg deltager i klassens liv, er det meget forskelligt, hvordan eleverne henvender sig til mig.

Anders opsøgte mig noget tøvende. Han begyndte at fortælle om klassen, som ville han hjælpe mig med at forstå den. Jeg fortolker dette, som et forsøg på at styre det indtryk, jeg dannede mig af klassen, og som et forsøg på at rekruttere mig til det hold [team] (Goffman, 2015, p. 117), som bestod af dem, der følte sig forpligtet på ikke at afsløre den sociale hemmelighed, han selv forsøgte at skjule for mig. Når Anders fortalte mig, hvad jeg skulle lægge mærke til ved klassen, gjorde han det med en stille stemme, men med udgangspunkt i en *sådan-er-vi-indforståethed* – vi er larmende og vanskelige styre, for eksempel. Denne type af hemmeligheder synes at blive formidlet som

en form for byttehandel, hvor jeg for at få information, skulle melde mig ind i den del af deltagelses-skuespillet, som han samtidig hjalp mig med at etablere, eller rettere *forstærke*: Den forståelse, som jeg opdagede, at jeg allerede aktivt signalerede, idet jeg spontant også foregav, at jeg betragtede ham i overensstemmelse med den rolle, han foregav.

Anders bevægede sig balancerende hen over den afstand, som Goffman beskriver: mellem den måde, vi præsenterer os selv på, og den sociale information, der eksisterer om os i den sociale sammenhæng. Mellem det indtryk man giver og det man afgiver. Bliver afstanden for stor, bliver det vanskeligt for alle parter at bevare "ansigt". Jeg blev derfor involveret i et skuespil med Anders, hvor vi samarbejdede om at holde hans ansigt. Der var på denne måde en anden type af opmærksomhedsbånd mellem Anders og mig, end mellem mig og nogen anden i klassen. Når han sad alene, eller blevet afvist, kunne Anders kort skotte op til mig, som for at registrere, om jeg havde registeret det.⁴

Når Anders påtog sig rollen, som min hjælper, kunne det være fordi, jeg i en vis forstand kunne være farlig, fordi jeg qua min *uoverensstemmende* rolle (p. 175), som en observatør, der foregav at være med i de forskellige aktiviteter, kunne komme til at stille spørgsmål, som kunne føre til offentliggørelsen af

skadelig information (p. 171). Goffman kalder denne type af hemmeligheder for mørke, idet de henviser til:

"de ting, som et hold ved om sig selv, men skjuler, fordi de er uforenelige med det selvbillede, holder fremfører som sit publikum" (Goffman, 2015, p. 171).⁵

Numseklaskelegen: Anders bryder igennem den sociale membran

Et sted opstår der en undtagelse til den isolation, Anders ellers synes fanget i, nemlig i det, jeg kalder numseklaskelegen, der fortsatte som et tema mellem de forskellige frikvarterene.

Legen går ud på at klaske en fra det modsatte hold i numsen. Holdene var opdelt efter devisen "drengene mod pigerne". Det gjaldt om at beskytte hinanden, og søge at undgå, at nogen fra det andet hold kom for tæt på.

I denne leg, lyste Anders op. Han løb igen overivrigt rundt – med et meget stort smil, og blev ganske rød i ansigtet. I denne leg, var det som om, at han kunne overskride de grænser, der ellers omgav ham. Han kunne også koordinere, således at han, når det lykkedes at komme ind med et klask på en modstanders numse, herefter brød ud i en sejrsgestus, som faktisk

4 Anders synes ikke altid overbevist om, at jeg var overbevist om skuespillet. Han viste sig generelt utryghed ved mit blik. Når han spurgte ind til, hvad jeg havde lagt mærke til, opstod der samme situation mellem os, som den Goffman observerede, når en husmandskone på Shetlandsøerne spurgte en gæst fra det britiske hovedland, hvad denne synes om en eggsret, hun serverede: Hun "...lyttede med et høfligt smil til hans høflige forsikring om, at han kunne lide maden, mens hun samtidig ville bemærke ... med hvilket velbehag han tyggede maden" (p. 58). Lige som konen her ser efter signaler, hun kunne bruge til at tjekke overensstemmelsen mellem det, der blev sagt og den faktiske oplevelse, således tjekkede Anders også mig ud, når jeg foregav at dele hemmeligheden om, at han – der faktisk som en af de få ville hjælpe mig med at forstå klassen – tydeligvis ikke selv var med i det fællesskab, han udlagde for mig.

5 Ligesom Anders søgte at styre mig uden om sin hemmelighed, gjorde de elever, jeg interviewede noget lignende. Fokusgruppeinterviewet skabte en atmosfære af fortrolighed, hvor vi ligesom gik "backstage" på den sociale virkelighed. Børnene kunne her foregive, at de lagde masken, idet de kunne træde ud af spillet og synliggør holdets hemmelighed (Goffman, 2015, pp. 146-7).

I denne situation, synes diskrepansen mellem elevernes selvbillede, og den adfærd, de er en del af, at være noget, de havde behov for at håndtere. Victor der afslører holdets mørke hemmelighed, ser ikke sig selv som ansvarlig. Det er de andre. Han synes selv det er synd. Han bevarer sit selvbillede ved ikke at se sig selv, som ansvarlig for de sociale dynamikker, som isolerer Anders. Som når man i socialpsykologien taler om den fundamentale attribueringsbias, er der tale om en proces, hvor individer ser de andres handlinger som styret af bevidste intentioner, mens de ser sig selv, som fanget af situationen.

også blev mødt af latter, respons og åbenhed fra de andre.

Når han efter et sådant frikvarter kom ind til sin plads ved vinduet, så var det med en sikkerhed, en ny type smil, fordi det var blevet gengældt, og en farve, der sendte helt andre signaler, end når han havde penduleret rundt mellem de andres af membraner lukkede grupper. I den nye tilstand, kunne han både højlydt lave aftaler med de andre om, hvad de skulle i næste frikvarter, og få respons på sine signaler og håndtegn.

Og, når han så på mig, var det ikke længere for at tjekke, om jeg så hans hemmelighed. Han strejfede kun mit blik, som en, der havde glemte, at jeg var der, og nu pludselig blev mindet om det, men som følte, at de øjeblikke, hvor han endnu kunne surfe på det sociale synkroniseringsspil, der magisk havde åbnet sig for ham, var alt for dyrebare til at han ville spille dem på en, der ikke selv var med i spillet.

Konklusion

På baggrund af analysen af ovenstående case, kan reciprok og ikke-reciprok eksklusion nu defineres på følgende vis: Ved reciprok eksklusion forstår jeg *en situation, hvor flere subjekter er gensidigt objekt for hinanden, i et system af relationer, hvor eksklusion er forbundet med positionering, etablering af fokus, membraner og social sanktionering*.

Modsat den reciprokke eksklusion, er den eksklusion, Anders er genstand for – skuedeltagelsen – ensidig, med få og iøjefaldende undtagelser. Den er et eksempel på ikke-reciprok eksklusion, hvor et individ opnår en så usikker tilknytning til de interaktionssystemer, hvor relationerne etableres og brydes, at denne position bliver determinerende for individets sociale identitet.

Denne form for eksklusion er, i modsætning til ekstrem social isolation, hvor individet holdes skjult fra omverden (Davis, 1940), en synlig form for isolation. Anders er “et

kropsideom”. Anders kan ikke *ikke* kommunikere. Hans isolation kan ikke *ikke* være en del af klassens sociale spil. På den måde er skuedeltagelsen et grænsefænomen, mellem reciprok deltagelse og fravær: Ligesom den tilstedeværende er han synlig, men ligesom den fraværende kan andre kommentere på ham direkte.

Referencer

- Allman, D. (2013). The Sociology of Social Inclusion. *Sage Open, Vol. 3(1)*, pp. 1-16.
- Atkinson, P. (2015). *For ethnography*. London: Sage Publisher.
- Benjamin, S., Nind, M., Hall, K., Collins, J., & Sheehy, K. (2003). Moments of Inclusion and Exclusion: pupils negotiating classroom contexts. *British Journal of Sociology of Education, Vol. 24(5)*, pp. 547-558.
- Bjerre, J. (2015). Inklusion: Performativ selvmodsigelse eller sociologisk begreb? In K.B. Petersen, *Perspektiver på inklusion, Cursiv, Vol. 17* (pp. 159-176). København: DPU, Aarhus Universitet.
- Bjerre, J. (2019). Tilknytningens sociale spil: inklusion som mikrosociologisk fænomen. In K.E. Petersen, & J.H. Hansen, *Inklusion og eksklusion: en grundbog* (pp. 105-124). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, J. (2020). “Klassens konge”: Positionering og eksklusionsundgåelse i et skolastisk aktivitetssystem. *Tidsskrift for Socialpædagogik, Vol. 23(2)*, pp. 91-109.
- Davis, K. (1940). Extreme Social Isolation of a Child. *American Journal of Sociology, Vol. 45(4)*, pp. 554-565.
- Engsig, T.T., & Johnstone, C.J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education, Vol. 19(5)*, pp. 469-486.
- Goffman, E. (1953). *Communication Conduct in an Island Community*. Chicago: University of Chicago.
- Goffman, E. (1956). The Nature of Deference and Demeanor. *American Anthropologist, New Series, Vol. 58(3)*, pp. 473-502.

- Goffman, E. (1961/2013). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Mansfield Centre, CT: Martino Publishing.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (2015). *Hverdagslivets rollespil*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hamre, B. (2019). Inklusion – skolens historiske håndtering af diversitet i velfærdsstaten. In K.E. Petersen, & J.H. Hansen, *Inklusion og eksklusion. En grundbog* (pp. 41-58). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jackson, C. (1999). Social Exclusion and Gender: Does One Size Fit All? *The European Journal of Development Research* 11(1), 125-146.
- Leary, M.R. (2005). Varieties of interpersonal rejection. In K.D. Williams, J.P. Forgas, & W. v. Hippel, *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying* (pp. 34-51). New York: Psychology Press.
- Levitas, R. (1996). The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony. *Critical Social Policy, Vol. 16(46)*, pp. 5-20.
- Luhmann, N. (2002). Inklusion og eksklusion. *Distinktion: Journal of Social Theory, Vol. 3(1)*, pp. 121-139.
- Mahootian, F., & Eastman, T.E. (2009). Complementary Frameworks of Scientific Inquiry: Hypothetico-Deductive, Hypothetico-Inductive, and Observational-Inductive. *World Futures: Journal of General Evolution, Vol. 65(1)*, pp. 61-75.
- Morin, A. (2019). Et psykologisk blik på inklusion – at skabe rammer for modtagelse af børns forskellige bidrag. In K.E. Petersen, & J.H. Hansen, *Inklusion og eksklusion. En grundbog* (pp. 125-136). København: Hans Reitzel.
- Piaget, J. (1997 [1932]). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Scheff, T. (2011). Parts and Wholes: Goffman and Cooley. *Sociological Forum, Vol. 26(3)*, pp. 694-704.
- Scheff, T.J. (1990). *Microsociology. Discourse, Emotion, and Social Structure*. London: The University of Chicago Press.
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review, Vol. 133*, 531-578.
- Williams, K.D., & Zadro, L. (2005). Ostracism The Indiscriminate Early Detection System. In e. a. Kipling D. Williams, *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying* (pp. 19-73). Taylor & Francis Group..
- Young, J. (2007). *The Exclusive Society: Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*. London: SAGE Publications Ltd.
- Zhong, C.-B., & Leonardelli, G.J. (2008). Cold and Lonely: Does Social Exclusion Literally Feel Cold?. *Psychological Science Vol. 19(9)*, 838-841.
- Aasland, A., & Fløtten, T. (2001). Ethnicity and Social Exclusion in Estonia and Latvia. *Europe-Asia Studies, Vol. 53(7)*, 1023-1049.