

Af Laila Lagermann

Fra dropout til pushout – elevperspektiver på skolefravær

¹**Resumé:** I denne artikel undersøges skolefravær og tidlig skoleafbrydelse fra et perspektiv af levet ungdomsliv. Et sådant perspektiv – der ofte ikke inddrages – hjælper os til at begribe komplekse sociale mekanismer og dynamikker, der ellers forbliver usynlige. Artiklens empiriske materiale er indsamlet over en periode på halvandet år med seks elever i alderen 10-22 år, og inkluderer således levede skoleerfaringer gjort i hhv. mellemtrin, udskoling og gymnasiet. Argumentet er i hovedtræk, at hvis vi for alvor ønsker, at flere unge mennesker, skal vælge skolen til, er vi nødt til at lytte til dem, der finder skolen mindst overbevisende. Dominerende diskurser har en tendens til at individualisere fænomener som skolefravær og tidlig skoleafbrydelse. Herved overses betydningen af de strukturer, ideologier og særligt praksiser i skolen, der (mere eller mindre systematisk) udelukker dem fra at deltage i skolen. For at udfordre disse individualiserende diskurser introduceres som en del af artiklens analyser Butlers begreb om “viable lives” (2004) samt Deleuze og Guattaris (1987/2005) begreber om “striated/smooth” (muligheds)rum. Jeg fremhæver, hvordan dét at lytte til elevers for-

tællinger om deres hverdagsskoleliv gør det muligt at undersøge underliggende processer af mobning, eksklusion og diskrimination; processer, der gør skolefravær og/eller tidlig skoleafbrydelse til et spørgsmål om pushout snarere end dropout².

Nøgleord: Skolefravær; manglende anerkendelse; mobning; diskrimination; eksklusion/inklusion; skolekultur

Indledning

Skolefravær blandt eleverne i både grundskole og på ungdomsuddannelser har gennem de senere år været stigende. Fx viser tal fra Undervisningsministeriet, at folkeskoleeleverne i skoleåret 2018/2019 i gennemsnit var fraværende i næsten 12 dage (UVM, 2019). Det er en stigning på 11,5 procent sammenlignet med skoleåret 2013/2014 (ibid.). Tallene varierer en

1 En stor tak til professor Dorte Marie Søndergaard for medlæsning og diskussion under udarbejdelsen af denne artikel

2 I den internationale litteratur ses termen “extended school non-attendance” (ESNA), som en paraplybetegnelse for det fænomen, at børn og unge i omfattende grad er fraværende fra skolen (Knage, 2021). Betegnelsen ‘dropout’ anvendes i denne artikel med en dobbelt betydning: 1) dels som én af flere anvendte betegnelser under ESNA, der betegner fravær som “the slow-motion process of dropping out” (Heine et.al. 2018: 6) og 2) dels som den mere gængse forståelse af dropout forstået som tidlig skoleafbrydelse (Smyth & Hattam, 2004: 14ff).

del fra elev til elev, men en stor andel, lidt over 14 procent, af eleverne udebliver fra skolen i hele 20 dage af skoleåret svarende til en hel måneds undervisning. Det samlede fravær var i marts 2020 på 3,9 procent, mens det i 2019 var 6,5 procent, hvor COVID-19 kan have haft betydning for såvel registrering af elevfravær som faktisk elevfravær i alle forårmånederne fra marts til juni 2020 (UVM, 2020). Endelig er elevernes samlede fravær stigende med elevernes alder; elever i udskoling har mere fravær end indskolings- og mellemtrins elever (ibid.).

Det er netop med afsæt i det sidste – at stigningen i fravær ser ud til at følge elevernes alder – at analyserne primært trækker på fortællingerne fra de fem ældste ud af i alt seks elever i det samlede empiriske materiale (se senere). For én af disse fem unge, Zahra, handler fortællingerne om fravær i gymnasiet, og altså ikke grundskole. Når hun alligevel medvirker i det samlede materiale, er det, fordi fravær også udgør en velkendt problematik på (gymnasiale) ungdomsuddannelser (se fx Havik, 2019; Gørlich & Hansen, 2018), ligesom Zahras fortællinger om koblingen mellem oplevelser af diskrimination, andetgørelse og eksklusion/fravær ligeledes er veldokumenteret i grundskolen (se fx Lagermann, 2014; Gilliam, 2010; Youdell, 2003; Gilborn, 1990). Valget af informanter udfoldes i et senere afsnit.

1.1 Skolefravær: en problematisk individualisering

I den offentlige debat såvel som i fraværslitteraturen ses en dominerende tendens til at sende fraværsproblematikken ind i barnet (se fx Knage, 2021; Havik et al., 2015), eller ud af skolen og ind i familien (se fx Carless et al., 2015; Knage, 2021), når børn ikke vil eller ikke kan gå i skole. I den forbindelse er det ikke ualmindeligt, at der i en dansk kontekst tales om *skolevægning* (Fleischer, 2018), når barnet ikke kan gå skole (f.eks. på grund af angstproblematikker), men egentlig gerne vil. Man taler ofte om *skolepjæk*, når barnet ikke vil, men

(ifølge skolen) godt kan. Og endelig tales der om *forældremotiveret fravær* eller *skoletilbageholdelse* om de tilfælde, hvor det er forældrene, der ikke ønsker deres barn i skole (Knage, 2021; Havik, 2019; Thastum, 2019; Kearney, et.al., 2010). Overordnet set er tendensen en individualiserende (mangel)forståelse af skolefravær, der i overvejende grad fokuserer på skolefraværende børns og unges individuelle *problemer* og *mangler* (Lagermann, 2014). Dette fokus afspejler tendenser til at søge forklaringer og løsninger på problemer gennem et fokus på individets begrænsede kognitive, sociale, personlige forudsætninger og/eller i problematiske familieforhold (Mørck, 2006 i Lagermann, 2014; Kearney, et.al., 2010). Det er da også oftest netop disse tilgange, der tages udgangspunkt i med henblik på at få børnene/de unge tilbage i skolen (se fx Havik, 2019) – såvel politisk, som lokalt på skoler/i kommuner. Ifølge Osterkamp (2000:11) har den individfokuserede synsmåde den skjulte funktion, at vi holder *andre* udenfor eget ansvarsområde og retfærdiggør denne sociale udelukkelse af *dem* med formodede egenskaber hos *dem* (de fraværende elever selv og deres familier). Herved gør vi dem ansvarlige for dét, der gøres imod dem – det bliver elevens manglende evner til at komme i skole, der udløser de sanktioner eller interventioner, der så rettes mod deres forældre eller eleven selv med henblik på at få dem tilbage i skole.

Gillborn og Youdell (2000) påpeger, at den dominerende tendens til individualisering i skole- og uddannelsespolitik og i klasserumspraksisser medfører et skyklap-perspektiv, hvor fokuseringen på hver enkelt individuelle sag kommer til at skygge for relevansen af det bredere billede, der som en konsekvens heraf afvises. Det er, som Fine skriver, som om: “*vores opmærksomhed trækkes mod det individuelle barn, hendes/hans familie og de interventioner på den lille skala, der skal fixe hende/ham, som om deres liv var fuldt ud adskilt fra vores*” (Fine, 1990: 64 – min oversættelse). In-

dividualiserende tilgange – i relation til såvel forståelsen af, som løsningen på skolefravær – kommer m.a.o. til at skygge for betydningen af de strukturer, ideologier og i sidste ende praksisser i skolen, der (mere eller mindre systematisk; se fx Lagermann, 2014) udelukker dem fra at deltage i skolen (Fine, 1991).

Udgangspunktet for undersøgelsen, er på den baggrund et ønske om, i tråd med lignende kontekstsensitive undersøgelser på området (se fx Knage 2022 (*in prep.*); Smyth & Hattam, 2004), at udfordre den dominerende individualiserende forståelse af skolefravær. Gennem inddragelsen af i alt seks unge og deres oplevelser af og perspektiver på eget skolefravær, er intentionen således at bidrage med en mere nuanceret forståelse af skolefravær, og i forlængelse heraf, udviklingspotentialer for såvel det enkelte barn som for pædagogisk praksis. Med den empiriske klangbund i netop de unges perspektiver ligger ligeledes en eksplicit ambition om at give stemme til de unges “subjugated knowledges” (Foucault, 1980: 82), og dermed stemmer til en forskning/debat, der alt for ofte forsømmer netop inddragelsen af de unges førstepersons perspektiver. Et førstepersons perspektiv henviser her til en *analytisk vinkel*, der implicerer at *gå rundt om perspektivet* og blandt andet undersøge, hvad personer gør, og se på, hvilke muligheder og begrænsninger, der stiller sig for dem (Kousholt, 2006), og der spørges således: Hvad handler skolefravær om set fra et perspektiv af levet ungdomsliv? Hvorvidt og hvordan bidrager elevernes levede erfaringer med indsigt i deres rationaler og i dynamikker i praksis, der kan siges at være medkonstituerende for skolefraværprocesser?

Artiklens empiriske baggrund

Undersøgelsen, som denne artikel baserer sig på, bygger på interviews foretaget med i alt seks unge i efteråret 2019, sommeren 2020 samt vinteren 2021; Selma på 10 år, Malthe, 15 år, Mia, 16 år, Maj, 16 år, Nagieb, 17 år og Zahra på 22 år. De seks deltagere bidrager til,

at feltet kan optræde varieret i det empiriske materiale, hvorved empirien mættes gennem det, som Geertz (1973) betegner ‘tykke’ beskrivelser. Empirien danner således grundlag for en analyse af mønstre, brud og bevægelser i levede erfaringer med og rationaler, der vedrører skolefravær fra et perspektiv af levet ungdomsliv (Staunæs & Søndergaard, 2005: 55).

Spredningen i valget af informanter har overordnet set til hensigt at vise, hvordan der på tværs af forskellige uddannelsesmæssige praksissammenhænge ser ud til at være nogle fællestræk. Et af disse handler om, hvordan der på trods af den store forskel der kan siges at være på at være elev i fjerde klasse og i 1.g, synes at være et mønster ift. den beskrevne problematiske individualisering af problematikken omkring skolefravær. Som analyserne peger på, er der dog flere andre ting, der går igen, hvilket jeg ser nærmere på under afsnittet “Skolefraværets relationelle ontologi”.

2.1 Empiriske undersøgelsesmetoder

Med undersøgelsens sproglige og kontekstuelle fokus tages der i analyserne udgangspunkt i empirisk kvalitative og semistrukturerede individuelle interviews med de seks unge mennesker, samt uformelle samtaler med en forælder og en lærer. Covid-19 pandemien i 2020/21 har betydet, at alle interviews på nær ét, er foretaget online over Skype eller Webex.

At foretage interviews online indebærer både fordele og ulemper (Chiumento, et al., 2018). Ift. Covid-19 var det således en selvsagt fordel, at onlineinterviewet indebar en begrænset smitterisiko, ligesom en anden fordel var det tidsbesparende ift. transport, i og med at de seks unge mennesker befandt sig spredt på Sjælland og øerne. En ulempe kan være, at fordelene ved onlineinterview forudsætter en solid og høj internethastighed hos alle parter (ibid.) – noget der viste sig særligt udfordrende under interviewet af Malthe. Generelt set kan onlineinterview formen plæderes at være udfordrende for den mellem menneskelige situation

som det kvalitative interview indebærer, dvs. den måde hvorpå interviewer og den interviewede agerer i forhold til hinanden og positionerer hinanden gensidigt. Det kan den, bl.a. fordi man ikke kan se hele personen (og dermed kan have svært ved at aflæse kropssprog m.v.), endside have øjenkontakt med den interviewede under interviewet. En udfordring, der således ikke bliver mindre, når der er problemer med internetforbindelsen hos en eller flere af de deltagende parter, hvorved min bestræbelse, inspireret af Chase (1995), om undervejs i interviewene at være særligt opmærksom på huller, pauser, stilhed og modsætninger i deres fortællinger, ligeledes blev udfordret.

Inden for etnografisk forskning er spørgsmålet om *adgang* ('getting access') helt centralt, og forskellige forskere har i den forbindelse fokuseret særligt på figuren, der betegnes som *gatekeeper* (se fx Matthiesen, 2020; Jefferson, 2004). En gatekeeper kan vise sig at være ganske væsentlig i forhold til som kvalitativ forsker overhovedet at få adgang til feltet, ligesom det i relation til marginaliserede unge (der mange gange helt har mistet tilliden til de professionelle/systemet). En gatekeeper kan vise sig at være ganske væsentlig i forhold til som kvalitativ forsker overhovedet at få adgang til feltet. Vigtigheden af en gatekeeper bliver da heller ikke mindre i relation til marginaliserede unge, der mange gange helt har mistet tilliden til de professionelle/systemet, eller når forskningen omhandler for de unge svære eller følsomme emner. Her kan en gatekeeper få afgørende betydning for, hvad man som forsker får og netop ikke får adgang til i feltarbejdet (Lagermann, 2020a)". I forbindelse med særligt det sidste viste anvendelsen af en gatekeeper, der i alle tilfælde befandt sig tæt på de unges hverdagsliv, ift. de implicerede unge, sig ganske afgørende i forhold til at gøre eller (re)producere tillid (Mørck, 2010; Jefferson, 2004). At *gøre tillid* handler her om en særlig måde at positionere sig/blive positioneret på i felten (Jefferson

(2004)³ i Lagermann, 2014), og begrebet om tillid baserer sig således i min forståelse og anvendelse af det på en *relationel tilgang* til fenomenet (Matthiesen, 2023, *in pres.*). Da min adgang til feltet var begrænset pga. Covid-19, var jeg således afhængig af at gøre tillid på andre slags måder, og med de i alt tre gatekeepere var jeg heldig som forsker at blive positioneret som én, de unge kunne have/gøre tillid til/med (Lagermann, 2020a).

Således kom jeg i kontakt med Selma, da jeg gennem hendes mor havde hørt om hendes kampe med skolen. Maj og Zahra fik jeg kontakt til gennem en samarbejdspartner, der var med til at arrangere online forestillinger, hvor unge fortæller om deres oplevelser med skolefravær. Mia, Malthe og Nagieb fik jeg kontakt til gennem en lærer, der efter min formidling af et oplæg i 2019 for Undervisningsministeriet om netop skolefravær og skolekultur, tilbød sin hjælp ift. at formidle kontakt til de unge, han til dagligt arbejder med på en sikret døgninstitution. Disse tre unges fortællinger om skolefravær er alle relateret til tidligere oplevelser med (manglende) deltagelse i forskellige grundskoler (og ikke deres nuværende skolegang på institutionens skole- og dagbehandlingstilbud), hvilket ligeledes gælder for Zahra.

2.2. Interview og interviewguides

De konkrete spørgsmål i de udarbejdede interviewguides er udformet som åbne spørgsmål, der spørger ind til de deltagende unges beskrivelser af deres oplevelser med skolen i relation til deres skolefravær. Formålet med dette er begrundet i artiklens andet forskningsspørgs-

3 Ifølge Jefferson (2004: 52) er tillid ikke noget, der gradvist opstår gennem kontakt over tid i relation til forskningssubjekter. Snarere handler tillid om noget, vi gør, og kan ses som en særlig form for deltagelse. At deltage som forsker i etnografisk forskning er ifølge Jefferson at træde ind i fremmede verdener, såvel geografisk som interpersonelt, hvor forskerens egne grænser sandsynligvis rykker sig, ligesom forskerens egen integritet er på spil (ibid.). At engagere sig i et sådan foretagende er ifølge Jefferson at *gøre tillid*.

mål om og hvordan elevernes levede erfaringer kan bidrage med indsigt i de rationaler og dynamikker, der kan siges at være medkonstituerende for skolefraværprocesser. En bestræbelse var i den forbindelse at spørge så åbent og nysgerrigt (Butler i Højgaard, 2015; Chase, 1995) ind til disse beskrivelser og fortællinger som muligt, i forsøget på, at jeg som interviewer i videst muligt omfang undgår at reproducere gængse (individualiserende) diskurser i forhold til gruppen af unge.

Med udgangspunkt i forskningsspørgsmålene, der primært er rettet mod og skrevet på forskningens præmisser, er spørgsmålene i interviewguiden "oversat" til dagligdagssprog fordelt på flere underspørgsmål. Interviewguidesne er semistrukturerede, dvs. at de er forudbestemt i forhold til formål og til en vis grad også i forhold til struktur. Det sidste afhæng af høj grad af, hvor talende den interviewede var, hvilket ligeledes er afspejlet i tiden for interviewene, der alle varer mellem en halv til en hel time.

Inspireret af Butler, har jeg i interviewene ikke blot været optaget af de interviewede unges konkrete oplevelser med (fravær fra) skolen og betingelserne forbundet hermed, men har ligeledes bestræbt mig på at spørge til det, Butler kalder "*grænserne for de betingelser*"; og dermed til "*de momenter, hvor betingelserne viser deres kontingens og deres transformativitet*" (Butler, 2000: 316 oversat og refereret i Højgaard, 2015). Konkret betyder det i forhold til artiklens analyser, at det bliver muligt at pege på, hvor og hvad man med fordel kan skrue på i skolen mhp. mindske fraværet blandt unge i skolen, hvilket jeg vender tilbage til afslutningsvis i artiklen.

Såvel den (meta)teoretiske som den metodologiske tilgang er i indværende undersøgelse baseret på et decentreret, processuelt perspektiv, der i de konkrete analyser retter fokus væk fra det, Khawaja (2010: 21) betegner som præeksisterende, essentialistiske, deterministiske og absolutte enheder, og hvor fokus i stedet

er på kompleksitetssensitive konstruktionsprocesser (se fx Søndergaard, 2005). Analyserne hviler på læsninger af det empiriske materiale, der samlet set er gjort *på langs* og *på tværs* med henblik på at finde, det, som Haavind (2000: 35) kalder "fellestrekk og særtrekk" og "tendenser og unntak".

I de følgende analyser går jeg tættere på, hvordan skolen som mulighedsrum for elevernes tilblivelse i skolen, for alle de seks interviewede unge, syntes at have været begrænset i en grad, at det at blive væk fra skolen, bliver til som en slags overlevelsesstrategi og deres eneste (udholdelige) udvej.

Skolefravær som reaktion på eksklusion, udstødelse og diskrimination

Anerkendelsesteoretiker, Axel Honneth (1992/1995), understreger, hvordan manglen på anerkendelse virker *begrænsende* ind på individets handlemuligheder (se fx Mørck 2010). Den manglende anerkendelse af de seks elever og det de bringer med ind i skolen, fra såvel lærere som de andre elever, virker med andre ord, som jeg skal vise i det følgende, begrænsende for deres muligheder for deltagelse i skolen. Endvidere fører den manglende anerkendelse af eleverne, iht. Honneth, til en kamp for netop anerkendelse – en kamp for anerkendelse for at kunne leve i og med skolen, og en kamp der på paradoksalt vis gør livet i skolen uudholdeligt (Butler, 2004). Kampen for anerkendelse anvendes her som tæt forbundet med Butlers (1993) begreb om "kulturel genkendelighed", med hvilket bestemte handlinger ses som (u)muliggjorte, og begrebet er, som jeg vil vise, således afgørende for Butlers (2004) begreb om "viable", eller levelige, liv. Lad os se på det.

Eksklusion og skolen som (u)mulighedsrum

In striated space, lines or trajectories tend to be subordinated to points: one goes from one point

to another. In the smooth, it is the opposite: the points are subordinated to the trajectory. (Deleuze & Guattari, 1987/2005: 478)

I traditionel forstand betragtes epistemologi og ontologi som adskilte enheder, hvorved skellet mellem væren (ontologi) og erkendelse (epistemologi) opretholdes. I indeværende artikel trækker jeg på en mere relationel ontologi og ikke mindst vores part heri. Det er det, som Barad betegner “ethico-onto-epistemology”, og som henviser til en sammenvævning af etik, epistemologi og ontologi – en “ethics of mattering”, hvor vi som del af verden er medkonstituerende for verdens tilblivelse som materiel-diskursiv praksis. Barads relationelle ontologi er dermed en onto-epistemologi, der implicerer gensidige tilblivelsesprocesser, og hvor væren og erkendelse emergerer i en vedvarende, dynamisk proces. (Barad 2007: 152, 184-185). For nemhedens skyld benyttes i artiklen ‘ontologi’, som dog altså i min anvendelse (og i tråd med Barad) er mere flydende.

Ontologien i forhold til at forstå elevernes tilblivelse i skolen gennem begreberne “smooth” og “striated” (muligheds)rum (spaces) implicerer i tråd med artiklens meta-teoretiske placering, at disse tilblivelser ikke kan begribes som fikserede entiteter, men snarere ses som bevægelser, der indikerer en forståelse af subjektet ikke som værende men som (relationelt) *tilblivende* (Søndergaard, 2005; Deleuze & Guattari, 1987/2005). Begreberne “smooth” og “striated” rum anskues her som forskellige (hhv. udvidende og begrænsende) mulighedsrum og implicerer måder, hvormed eleverne gennem handling og deltagelse kan forbinde sig til skolen og skolens aktiviteter og i sidste ende *blive til på*.

De to typer af rum kan imidlertid ikke anskues binært; en ‘god’, en ‘dårlig’. Mennesker har brug for “striated” rum for tryghed, sikkerhed, forudsigelighed, og for at have “a safe plot of land”, så at sige. Men det sikre og forudsigelige kan fange os, hvis der lukkes ned for muligheden for forandring gennem “smooth”

mulighedsrum (Lagermann, 2015), hvilket synes at være tilfældet for Malthes:

Jeg følte ikke de [lærerne] lyttede til mig; den hjælp de gav, var ikke noget for mig; Jeg måtte ikke gøre det på min egen måde; jeg skulle gøre det på deres måde (...) Og så gav jeg op til sidst. Så smed jeg håndklædet i ringen, og sagde: “Jeg gider ikke mere. Jeg vil ikke gå på jeres skole”. Så jeg stoppede (Malthes, 15 år)

For Malthes – der udover at kæmpe med skrøbelige relationer til sine klassekammerater, der implicerede en hel del mobning og chikane fra de andre elever gennem flere år, kæmper med at finde plads i et, ifølge Malthes, snævert, rigtigt og iltfattigt læringsrum – implicerede manglen på anerkendelse og i forlængelse heraf manglen på udsigt til forandring, for “smooth” mulighedsrum; for et udholdeligt, “viable” skoleliv, at han til sidst trak sig helt.

“Striated” mulighedsrum, som citeret af Deleuze & Guattari (1987/2005) indledningsvist beskriver, hvor altings retning er bestemt (af lærerne) på forhånd, kan nogle gange blive taget til sådanne ekstremer, at det helt blokerer for den “smoothness”, der skal til, for at leve et for eleverne – her Malthes – “viable” liv i skolen. “Smooth” mulighedsrum er, med Deleuze og Guattari (1987/2005), nødvendig, ift. eleverne med udsigt til muligheden for en forandring af det nuværende; af ‘det nye’, der skal til, for at gøre skolelivet udholdeligt, eller “viable” for eleverne, sådan som tilfældet er det for Malthes. Pointen med at bringe begreberne om “smooth” og “striated” mulighedsrum ind i analyserne her, er for at identificere hvordan det, der foregår i skolen, med dens gennemgående manglende anerkendelse af eleverne synes at være koaguleret på måder, der blokerer for en forandring af status quo. Og i sidste ende i en sådan grad, at det bliver umuligt for elever som Malthes at leve udholdelige, “viable” liv i relation til skolen. På den baggrund bliver skolefravær til som en form for modstand. Ikke blot som elevernes udøvelse af modstand mod

skolens “striated” mulighedsrum, farvet af en altoverskyggende, manglende anerkendelse af eleverne (jf. Malthé, Mia og Nageib), men ligeledes som skolens modstand mod eleverne (jf. den manglende anerkendelse af eleverne og deres perspektiver), som gør det umuligt for eleverne at leve udholdelige, “viable” liv. I den forbindelse peger Butler på nødvendigheden af, at et menneske kan ane en eller anden form for fremtid, en “viable”⁴ eller udholdelig fremtid, idet et menneske uden en *mulighedsskabende* fremtid mister sin menneskelighed og står til at miste livet selv (Butler, 2004: 225). Manglen på anerkendelse og “viable” liv, der kan leves i skolen, går igen i Mias fortælling.

For Mia var det oplevelsen af uretfærdighed og manglende anerkendelse pga. af en, ifølge Mia, fejl fra skolens side, hvor skolen endte med at trække en positiv tilkendegivelse om, at hun kunne starte på FGU, tilbage. Dette betød, at Mia ikke kunne starte på FGU som planlagt, og at hun, ifølge Mia, skulle tage niende klasse om igen, efter at have gennemført på fin vis, hvilket resulterede i, at Mia trak sig:

“Jeg kunne godt have brugt, at lærerne havde erkendt deres fejl, og fundet en løsning (...) Jeg gik i strejke (...) Jeg tror, at det der holdt mig væk fra skolen, det var mest tanken om at skulle det samme lort igennem igen, som jeg lige havde brugt et år på. Men det ville jeg ikke. (...) Så jeg nægtede at komme tilbage.”

For Mia betød fraværet fra skolen, at hun begyndte at “fylde tiden ud” med andre ting: “så røg jeg ud i et hashmisbrug og en masse andre

ting”. Nageib beskriver noget tilsvarende i forlængelse af sine oplevelser af manglen på anerkendelse i skolen. Nageib fortæller, hvordan han efter en bortvisning fra skolen i 8. klasse, med en, ifølge Nageib, misvisende begrundelse om, at han skulle have bestjålet en klassekammerat, langsomt men sikkert involveres mere og mere i venskaber og fællesskaber, der involverer gaderøverier og et eskalerende hashmisbrug:

“Fordi jeg startede med at blive bortvist, og så begyndte alting at gå ned ad bakke. Fordi, det var ikke velfortjent, at jeg blev bortvist (...) Jeg manglede tillid! De stolede jo tydeligvis ikke på mig, siden de bortviste mig – uden at høre min historie. (...) Jeg følte mig ikke retfærdigt behandlet... af skolen... Jeg føler mig sådan... altså, svigtet-agtigt”.

Eksemplet, der fik betydning for Nageibs massive skolefravær på sin nye skole, peger på, hvordan eksklusionsprocesser i skolen fundet i manglende tillid til og anerkendelse af eleverne, ikke bare skubber de implicerede unge ud af skolen, men i samme bevægelse skubber dem ind i andre fællesskaber, uden for skolen (se også Lagermann, 2015). Fx med deres venner, på gaden, hvilket for nogle unge implicerer potentielle risici for, at de unge involveres i fx banderelaterede gadefællesskaber, hashmisbrug og kriminalitet, som i tilfældet med Nageib og Mia.

“Striated” mulighedsrum kan som nævnt blive så fastlåste og snævre, at det bliver umuligt for skolen og lærerne at genkende bestemte elever, som Malthé, Mia og Nageib, som andet end forkerte. Det er dette fænomen, som Davies (2009: 23) henviser til, når hun siger, at binariteter indenfor “striated” mulighedsrum bliver selvfølgeliggjorte; eleverne i skolen inddeles sådan, fordi de *er* sådan (se Lagermann, 2015). Og som en følge heraf bliver det eneste naturlige også at rette indsatserne mod de elever, der ikke genkendes af skolen som passende elever. Individrettede indsatser er da

4 Butler (2004) understreger, hvordan en person har behov for anerkendelse for at kunne leve sit liv, og på samme tid på, hvordan begrænsede betingelser for anerkendelse, gør livet ubærligt, eller “uleveligt”. Det leve-lige, udholdelige liv, som Butler betegner som *viable liv*, kontrasteres af hendes pointering af ‘det gode liv’, hvilket ifølge Butler kun er tilgængeligt for mennesker, hvis liv allerede er mulige og genkendelige, og dermed for mennesker, der ikke skal dedikere det meste af deres energi til at regne ud, hvordan de kan overleve og blive ved at overleve.

også dét, der gør sig gældende i alle seks fortællinger om skolens håndtering af de problematikker, eleverne oplever som en del af deres daglige skoleliv, uden at det har hjulpet nogen af eleverne og deres klasser på sporet af det gode skoleliv. For Selmas vedkommende har hun tværtimod, ligesom tilfældet har været det med Maj, fået det værre og værre, og har i takt hermed tilbragt mindre og mindre tid i skolen.

Et larmende fravær af anerkendelse er altså et tema, der løber på tværs af de seks fortællinger. Som Selma så fint udtrykker det: "(...) *ovre på skolen. Der er de [voksne] bare lige-glade med, hvis jeg siger noget*". Ifølge Søndergaard (2012) er typiske følelser, der kobler sig til eksklusionsprocesser netop følelsen af at blive misforstået og ikke at føle sig set. Andre typiske følelser er ifølge Søndergaard (2012) ligeledes følelser af meningsløshed, af at føle sig socialt truet samt følelser af at føle sig frarøvet sin værdighed. Og netop det sidste, fraværet af fællesskaber i skolen, hvor de unge tilbydes en *værdig* plads, synes at være et fænomen, der i de fleste af fortællingerne går igen. For Malthe, Selma og Maj bliver netop dette fravær af en værdig plads i skolens fællesskaber taget til ekstremer, idet de alle tre beretter om lange mobbehistorikker som kendetegnende for deres skoleliv/skolefravær. De beretter alle tre om mobning og udstødelse gennem flere år, uden at de professionelle omkring dem nogensinde for alvor har reageret, og for Maj får det som effekt, at hun til sidst bliver i tvivl om, om hun overhovedet findes i verden.

Mobning, usynlighed og social død

Maj er 16 år, og går på tidspunktet for interviewet i tiende klasse. Majs fortællinger om eget skolefravær begrundes flere steder i interviewet i den mobning, der har været en fast del af hendes skoleliv siden anden klasse. Mobning og eksklusion som væsentligt for elevens fravalg af skolen, bakkes op af resultater fra amerikansk og britisk forskning, som ligeledes

har identificeret sociale relationer i skolen, som betydningsfulde stressfaktorer, der kan lede til skolevægning (Knudsen & Møller, 2017).

Allerede i anden klasse beretter Maj om et skoleskift, hvor hun i den nye klasse hurtigt begynder at føle sig udenfor: "*Jeg snakker ikke med nogen – de holder mig alle sammen udenfor. Det var tit, når folk de spurgte mig, om jeg ... ville være med, og jeg så sagde ja, så grinte de bare og løb fra mig for eksempel. Så allerede fra start af, der blev jeg mobbet*". Mobningen fortsætter frem til sjette klasse, hvor Maj oplever sig mere og mere deprimeret, og hun begynder at gøre mere og mere skade på sig selv, og ender i sjette klasse med et decideret selvmordsforsøg.

Schott (305ff) beskriver, hvordan gentagelser af nedværdigende behandling ikke blot kan forstås som gentagelser af det samme, fordi selv når handlinger gentages, bliver de samtidig del af en proces, gennem hvilken individer – både den der udfører og den, det går ud over – omdefinerer deres værdier og identitet. Gentagelse er med Schotts ord en *forandringsproces*, der skaber nye normer for selvforståelse og tilblivelse for de involverede parter (ibid.), hvilket netop er tilfældet for Maj.

Maj beskriver, hvordan mobningen i sjette klasse ebber ud, og hvordan en altoverskyggende og ubærlig ligegyldighed fra både lærere og elever tager over:

"Jeg blev simpelthen glemt, hvis man kan sige det på den måde. Det var decideret sådan, at jeg kunne komme ind og afbryde hele timen, fordi jeg kom for sent i skole, så spurgte folk mig, når vi havde fået fri fra skole: 'Gud, hvornår er du kommet?'. Mange gange ignorerede de mig decideret, også ... Men altså, jeg blev i hvert fald ikke rigtigt taget ind på nogen måde ... Det var alle sammen ... det kunne også være lærere". (Maj, 16 år)

I sin berømte bog 'Invisible man' fra 1952 beskriver Ralph Ellisons første persons fortæller i bogens prolog sin egen usynlighed. Jeg-fortælleren beretter, at han naturligvis er gjort

af kød og blod, ligesom alle andre mennesker, men alligevel er én, som folk nægter at ville se, og derfor ser lige igennem. Han er simpelthen usynlig for alle andre. Beskrivelserne beretter om en særlig subtil form for ydmygelse (i bogen ift. race); en måde at blive usynliggjort på, at forsvinde på, der indebærer ikke en fysisk ikke-eksistens, men snarere en ikke-eksistens i en social forståelse.

Schott beskriver (2013), hvordan eksistentiel død kan føre til fysisk død. Eksistentiel død beskriver Schott som oplevelsen af at være 'levende død' med henvisning til historiske studier af slaveri (se Patterson, 1982), hvor begrebet om 'social død' netop indfanger oplevelsen af at eksistere i fysisk forstand, men være død for andre, sådan som det også beskrives af Ellison. Social død kan ifølge Schott forstås som en slags metafysisk trussel om at kunne komme i indre eksil, at blive udsat for overvældende negativ mobilitet og blive fuldstændig afhængig af en andens/andres magt. Og svaret på denne metafysiske trussel kan være at vælge den fysiske død, hvilket næsten også blev tilfældet for Maj:

"Vi havde vikar og [næsten hviskende] jeg havde planlagt selvmord. Det var i syvende klasse. Vi havde en vikar den dag, og han siger så, at der ikke nogen der må rejse sig, eller gå uden for klassen. Og han gik hele tiden og tyssede på de andre, og de skal bare lave, det de skal. Og jeg laver ikke det, jeg skal ... egentlig fordi jeg ikke kan finde ud af det ... og jeg tør ikke at bede om hjælp, fordi jeg er bange for at få at vide, at jeg er en idiot i klassen ... Og ham der vikaren, han ved udmærket godt, at jeg ikke laver noget – han har set mig. Men han gør ikke noget. Men han gør noget med de andre, så jeg følte mig egentlig sådan: "Nå, så kan jeg egentlig også bare skride ad helvede til". Så ... jeg tog nogle piller, jeg havde taget med. Og jeg gik uden for klassen, og han så det godt, for han havde bedt alle sammen om at sætte sig ned, men selvom jeg går, så gør han ikke noget ... Og ... jeg ved egentlig ikke, hvorfor det er jeg ... jeg tror egentlig bare jeg havde brug for at blive lagt mærke til ..." (Maj, 16 år)

Koblingen mellem læreres udvisning af lige-

gyldighed ift. eleverne og elevernes (manglende) deltagelse i undervisning og/eller deres (manglende) fremmøde i skolen er beskrevet i andre skolefraværsrelaterede undersøgelser (se Gørlich, 2020; Gørlich & Hansen, 2018). Og det er netop denne gentagende bekræftelse af Maj som et tilsyneladende ligegyldigt og i den forstand uværdigt individ, der fører til oplevelsen af fænomenet 'social død'. I tilfældet med Maj betød det netop, at selve hendes livsberettigelse blev sat på spidsen, hvilket førte til oplevelsen af, ikke længere at behøve at være i verden. Hun kunne tilsyneladende ikke gøre sig gældende som værdigt medmenneske, og for Maj førte disse (gentagne) oplevelser i relation til lærere og elever til et decideret forsøg på netop at fjerne sig fra verden; at forsøge at tage livet af sig.

I alle tre mobbehistorikker reproduceres forståelsen af ikke-værdighed ift. de fællesskaber der møder de tre unge i skolen. For Malthe handler det ift. ham selv om hans størrelse: *"jeg er blevet meget mobbet med, at jeg har været stor og tyk"*, og for Selma bl.a. om hendes voksende fravær: *"(...) de mobber mig med, at jeg ikke kommer i skole (...)".* Grundlæggende vidner de tre unges mobbefortællinger, om et manglende tilhør i skolen. Læst sammen vidner fortællingerne om oplevelser med tilsyneladende snævre (sociale) mulighedsrum i skolen, fra såvel elever som lærere, hvilket forstyrrer vores forståelse af, skole og uddannelse som én skole for alle. Og den manglende hjælp fra de voksne ift. håndteringen af disse problematikker i skolen får som effekt, at du unge mister tilliden til dem, og som konsekvens heraf, må håndtere det selv – hvor fravær bliver svaret på en sådan håndtering. Som Selma udtrykker det: *"Det sker igen og igen, at jeg bliver drillet og mobbet og chikaneret (...) Men jeg kan ikke stole på de voksne, så jeg siger det ikke til nogen voksne"*. Dette fænomen, at man holder op med at involvere de voksne omkring sig, er et velkendt fænomen indenfor mobbeforskningen, hvilket af børn, der er involveret i

mobbeprocesser begrundes med, at de voksne, som Søndergaard (2012: 362 – min oversættelse) skriver “ikke har nogen anelse om, hvad der foregår”, ligesom involveringen af de voksne implicerer risikoen for at blive stemplet som “‘sladrehanke’ af de andre”.

Som nævnt tidligere implicerer individualiseringen af fænomener som skolefravær, at betydningen af de strukturer, ideologier og særligt praksisser i skolen, der (mere eller mindre systematisk) udelukker dem fra at deltage i skolen overses. Jeg har indtil nu vist, hvordan disse praksisser fra et unge-perspektiv særligt handler om manglen på, og i forlængelse heraf, kampen for anerkendelse. I det følgende skal vi se, hvordan disse praksisser også kobler sig til mere overordnede, samfundsmæssige strukturer.

Diskrimination og ‘White saviour complex’

Uddannelsesforsker David Gillborn (1990) understreger, hvordan skolekontekster rammesættes af læreres formelle og uformelle konstruktioner af “den ideelle elev”, i hvilke ligger inkorporeret social klasse, køn og racemæssige forestillinger og forståelser af “passende elevheder”. Dette ideal har i en britisk kontekst vist sig at have en afgørende (begrænsende) betydning for, hvordan fx afrikansk-caribiske drenge i britiske skoler bliver set og forstået. Og det er dét ideal, der lamende møder Zahra, da hun starter på gymnasiet i 2014:

Hun [læreren, red.] sagde sådan generelt ting med, at “Hvis I ikke må komme med på introturen, så skal jeg nok hjælpe jer...”. Og sådan specifikt: “Og ja, Zahra, det er lidt dig, og sådan nogen som... det er lidt dig, jeg tænker på, fordi det er oftest jer, der ikke helt må...”. Det var noget i den stil. Så hun havde (griner)... hun havde jo allerede den dér forventning. (...) hun stereotypiserede mig jo bare helt vildt foran alle de andre elever. Og det var bare ikke fair, fordi jeg slet ikke kommer fra en familie, hvor sådan noget som studieture har

været et problem! Og det er lidt den der “White Saviour”, den der med “Kom, for jeg ved, hvad der er godt for dig”, og det er sådan lidt, altså, sådan lidt selyfede, altså sådan: “Jeg ved, du har de her udfordringer; let me come and help you!”, forstår du? “Fordi JEG har jo de rigtige holdninger og meninger, og...”, whatever... Så ja, det var egentlig dét, der fyldte, sådan, på gymnasiet. Og (...) at jeg ikke sådan rigtigt havde nogen... venner (...) (Zahra, 22 år)

Denne generaliserende fiksering af en kulturel eller etnisk særegenhed (essentialisering) i forhold til elever med minoritetsetnisk baggrund – her Zahra og “*sådan nogen som*” hende – er ikke ukendt i uddannelsesforskningen, og afspejler i praksis en forståelse af, at der med kultur og etnicitet er tale om en *fast* og *statisk* størrelse. Dette indebærer en forholdsvis fikseret og homogen forståelse af kulturen i en bestemt etnisk gruppering af individer og en *forestilling* om, at eleverne, der tilhører denne gruppe, kan identificere sig med og relatere sig til denne forståelse af, hvem de er (Sleeter, 2012). Stephen May og Christine Sleeter (2010) pointerer, at dette leder til en (mis)forståelse af, at kultur, der ofte sidestilles med etnicitet, ses som en karakteristik af individer og som et sæt af stabile praksisser, der kan beskrives og læres, selvom studier faktisk har påvist noget andet (se fx Ginwright, 2004).

For Zahra opleves netop hendes mørke hud og muslimske hovedtørklæde, som dét, der spænder ben for hendes muligheder for af denne lærer, at blive genkendt som “passende elev” (se også Lagermann, 2014; Gilliam, 2010; Youdell, 2003). Hun bliver i stedet genkendt som én, der skal hjælpes af læreren til at nærme sig denne passendehed – en passendehed, der af læreren ækvivaleres med ‘mere dansk’ og som i sidste ende tager form af majoritets eleverne. Det er blandt andet dette fænomen, der af flere forskere er blevet kritiseret for at være det, der betegnes som *institutionaliseret racisme*, der inkluderer uintenderede og ubetænksomme handlinger der får som ef-

fekt, at de diskriminerer (uanset deres hensigt) (Gillborn, 2006). Antropologer som Peter Hervik (2001) har da også pointeret, at ideologier om lighed er ganske udbredt i den nationale selvforståelse i de nordiske lande. I disse ideologier om lighed, lige muligheder og potentialitet i inklusion ligger en idé om at fremstå *så lidt* forskellig fra normen som muligt (Myong, 2011), og det er dét, der rammer Zahra – hun skal ‘hjælpes’ i retning af en mere passende, her i forståelsen dansk (hvid), elevhed.

I Zahras tilfælde blev den andetgørende og diskriminerende oplevelse med læreren flankeret af et larmende fravær af relationer til venner i og uden for undervisningen: “*Jeg havde ikke rigtigt nogen, jeg sådan snakkede med, eller havde en relation til (...)*”, hvilket betød, at de lange skoledage blev ubærlige. Hun begyndte derfor at blive mere og mere væk fra undervisningen, for til sidst, efter seks måneder på gymnasiet, at forlade det, for senere hen at starte på et andet.

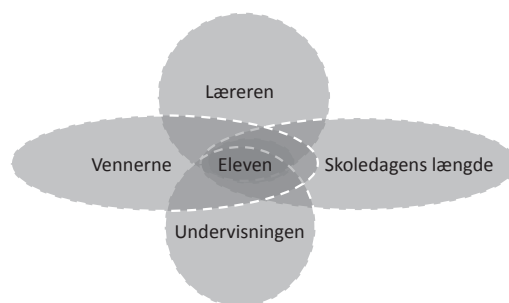
Ved, som tidligere beskrevet, også at interessere mig for sprækkerne i de unges fortællinger om skolefravær, bliver det muligt at pege på mulige forandringspotentialer. Disse potentialer og dermed steder man som skole med fordel kan rette blikket hen, er alle elementer der skitseres i det følgende afsnit.

Skolefraværets relationelle ontologi

Et særligt fællestræk for de seks fortællinger handler altså om oplevelser af manglende tilhør i skolen og til det, den tilbyder – et manglende tilhør, der for de unge implicerer skrøbelige, ikke-værdige og ikke-anerkendende relationer til dem og det, der foregår i skolen.

“Vi er konstitueret i relationalitet: indblandet i, i gæld til, udledt og opretholdt af en social verden der rækker ud over os og er før os” (Butler, 2005: 65 – oversat i Højgaard, 2015). Det betyder, at vi er etisk indblandet i andres liv og denne *relationelle ontologi*, som Champers & Carver kalder det (Champers & Carver, 2008: 109 i Højgaard, 2015), leder Butler til

at formulere en *etisk vision om ansvar* – en vision, der indebærer en gentænkning af ansvar og ansvarlighed – ikke kun som individuelt ansvar, men først og fremmest som konsekvens af relationaliteten – af vores grundlæggende forbundenhed med andre (Højgaard, 2015: 293, i Lagermann, 2014: 75). Og denne etiske vision om ansvar bliver ikke mindre, når den tænkes ind i en skolesammenhæng, hvor det på trods af skolens idealer om ligeværd og respekt er nogle bestemte (lærere og ledelse), der har definitionsmagten til at dømme nogle andre (eleverne) inde eller ude. Og læser man på tværs af det empiriske materiale, er et tydeligt fællestræk ift. hvad skolefravær af eleverne begrundes i, et larmende fravær af dette ansvar og dermed netop relationaliteten; til lærere (Malthe, Zahra, Mia, Nagieb og Selma), til (u) venner (Malthe, Zahra, Maj og Selma), til undervisningen (Malthe, men også Zahra, Selma og Mia) og til skoledagens længde (som både Selma og Zahra bringer op i interviewene) (se figur 1). Når boblerne i figuren er stiplede, er det for at understrege elementernes flydende karakter: at de fem elementer med andre ord – og sammen med mange andre, fx familien, venner uden for skolen, samfundsmæssige strukturer, sociale medier m.v. – gensidigt konstituerer hinanden. Det betyder samtidig, at størrelsen på elementerne kan og vil variere i hver af de seks fortællinger. (Figur 1)



Figur 1: Skolefraværets relationelle ontologi.

Ifølge Butler (2001) er vi imidlertid ikke blot afhængige af relationen til 'den anden' og dermed af eksistensen af den anden/det andet⁵ ift. konstruktionen af os selv som subjekter. Som analyserne viser, er vi ligeledes afhængige af muligheden for at den normative horisont, der ligger implicit i den måde hvorpå 'den anden' (ikke) ser, lytter, forstår og genkender også kan være – og i tilfældet med denne artikel er – genstand for kritik (Butler, 2001: 22). Når det bliver vigtigt med en kritik af (grænserne for) genkendelighed, også henvist til som *kulturel genkendelighed* (Butler, 1993), er det fordi, det netop fortæller os noget om grænserne for "viable" elevtilblivelse i skolen, og dermed også om sprækkerne for en udvidelse af mulighederne herfor. Grænser der i praksis, og set fra et elevperspektiv, synes at kredse om elevernes (skrøbelige, ikke-anerkendende, ikke-værdige eller fraværende) *relationer* til lærere, de andre elever, undervisningen og skoledagens længde.

Det er således gennem en kritik af den normative horisont af den dominerende (individerende) forståelse af skolefravær, som den er beskrevet indledningsvis i artiklen – der som vist forhindrer anerkendelsen af eleverne, og det, de peger på i skolen som problematisk og ubærligt – at forståelsen af, at skolefravær ikke blot kan ses som vævet ind i, men må forstås som konstitueret af relationalitet i skolen. En kritik, der understreger vigtigheden af at *inddrage* elevperspektiver – ikke blot ift. en forståelse af skolefravær, men som en del af løsningen på problemet, fordi deres perspektiver hjælper os til at løfte blikket og se de betingelser, som de unge handler begrundet i forhold til, og som lærere, skole og samfund

er medskabere af.

Pointen er altså at manglende lyst til skolen blandt de interviewede, er noget, der (også) produceres i skolen: På tværs af køn, alder, etnicitet m.v. og forskellige skolerelaterede forhold, trækker alle seks unge samme tre centrale budskaber frem, nemlig manglen på (og dermed vigtigheden af) gode og anerkendende relationer til lærerne, til vennerne og til undervisningen som ikke blot betydningsfulde, men som ganske afgørende for deres skolegang/skolefravær. Når disse tre forhold bliver negativt ladet for eleverne, er det næsten indlysende, at det fjerde forhold, nemlig skoledagens længde, ligeledes opleves som problematisk – og det indimellem på måder, der som vist kan føre til tidlig skoleafbrydelse/skoleskift. Hvad der kendetegner netop det gode skoleliv fra et perspektiv af levet ungdomsliv, ser jeg afslutningsvist på i det følgende.

Elevperspektiver på det gode skoleliv

I bogen "Drifting out, drifting off, being excluded. Becoming somebody without school" beskriver Smyth & Hattam tre grundtyper, der viser skolens "kulturelle geografi" (2004: 161ff) relateret til elevfravær og tidlig afbrydelse af skolegang; den aggressive skolekultur, den passive skolekultur og den aktive skolekultur. De tre grundtyper for skolekulturer eksisterer ikke i deres rene form, men er snarere at forstå som konstellationer af tendenser og deltagelsesbaner, og hvor elementer fra dem alle tre vil være at finde på de fleste skoler. De tre grundtyper for skolekulturer (se figur 2) viste sig i undersøgelsen fra 1997-1999, som bogen baserer sig på at have afgørende betydning for inklusions- og eksklusionsprocesser, såvel som for eleveners handle-, deltagelses- og tilblivelsesprocesser i skolen (Smyth & Hattam, 2004: 161-166). (Figur 2)

5 Konstruktionen af subjektet (dvs. subjektivering (se fx Søndergaard, 2003)) foregår altid i relation til den anden/det andet, og som (del af) *materielle-diskursive* praksisser. Begrebet om *materielle-diskursive* praksisser er Barads (2007) begreb for praksisser, hvorigennem virkelighed, kroppe, subjekter kommer til mening og materialitet, dvs. for tilblivelsesprocesser.

	Aggressiv	Passiv	(Pro)aktiv
Skolens klima	Præget af frygt, tavshed, indignation. Eleverne behandles som børn	Venlig, gøren-som-vi-plejer. Er uforstående overfor ungdom	Elevernes stemmer inddrages og ses som aktører
Inklusion/eksklusion	Ballademagere fjernes og elevernes retfærdighedssans bydes ikke velkommen	De elever, der ikke passer ind fjernes	De elever, der traditionelt set passer mindst ind, bydes mest velkomne!
Undervisningens tilrettelæggelse	Hierarkisk bestemt	Intentioner om at inddrage elevperspektiver, uden at dette oversættes til curriculum	Undervisningen tilrettelægges så den matcher elevernes liv og interesser
Elevernes liv og følelser	Ingen plads til at håndtere elevernes følelser	Anerkender elevernes følelser, men håndterer dem umodent	Elever lyttes til og atmosfæren er præget af tillid
Adfærdsregulering	Regler og guidelines følges og håndhæves, og afkræves overholdt	Forsøg på at behandle alle lige, men kommer til kort ift. ikke have den grundlæggende filosofien til at bakke det op	Adfærdsregulering ses som et undervisningsanliggende. Elevinddragelse ift. at sætte rammerne
Fleksibilitet	Ingen fleksibilitet; eleverne forventes at følge skolen	Ser sig selv som fleksibel, men for eleverne opleves skolen som inkonsistent og uforstående overfor eleverne	Respektfuld tilgang overfor elevernes forpligtelser og behov for fleksibilitet ift. skolen
Pædagogik	Nedladende måde at behandle eleverne på Overreagerende og paranoide lærere	Uinteressant undervisning Megen dårlig undervisning og dårlig håndtering af elevernes læringsprocesser	Mangfoldighedsudvidende. Eleverne behandles som voksne med værdighed. Forhandling af form og indhold
Omsorg	Chikane og diskrimination anerkendes ikke	Omsorg der bærer præg af underskud. Utilstrækkelig ift. tid, evner, struktur og engagement	Forbinder sig aktivt til elevernes liv. Anerkender vigtigheden for "new beginnings" og alternativer

Figur 2: Tre skolekulturer med betydning for skolefravalg.
(Smyth & Hattam, 2004: 162-163 oversat i Lagermann, 2020b).

I Smyth & Hattams undersøgelse (2004) optræder et interessant mønster i forhold til skolefravær og tidlig skoleafbrydelse, som relaterer sig til de tre grundtyper: i skoler med en aggressiv skolekultur, kendetegnet ved et skoleklima præget af frygt, tavshed, modstand og vrede ofte forårsaget af en *“principfast og streng disciplin”*, fandt man den højeste forekomst af fravær og -fald. Skoler med en passiv skolekultur, hvor fravær og tidlig afbrydelse af skolegang ligeledes var højt, fremstod umiddelbart som ‘rare steder’, men kæmpede under overfladen med at forstå vigtigheden af at undervisningen kobler sig på elevernes liv og interesser. Samlet set peger det australske studie på, at jo mere aggressiv og/eller passiv en skolekultur er, desto større er risikoen for, at eleverne oplever fremmedgørelse, eksklusion og stigmatisering, der i mange tilfælde leder til, at eleverne vælger skolen fra – et fænomen, der går igen i dansk forskning af marginalisering og skoleeksklusion fra et elevperspektiv (se fx Lagermann, 2014).

Den (pro)aktive skolekultur derimod, så i det australske studie ud til give mulighed for inkluderende måder at håndtere samspilsproblemer på, og på den måde forebygge fravær og tidlig skoleafbrydelse. Når (pro) her sættes i parentes i (pro)aktiv, er det for at gribe, at der både er tale om skolens *forebyggende* (pro) tilgang, men også om, at skolen *aktivt* forholder sig til opståede problemer vedrørende de unge, som et anliggende for skolen. Dette ligger i forlængelse af Smyth & Hattams definition (2004: 167 – min oversættelse) af en aktiv skolekultur, hvor deres anvendelse af ordet aktiv beskrives som: *“(…) aktiv i forståelsen af at række ud til de unges levede liv (pro), og ikke kun reagere på dem (aktiv)”*. (Pro)aktiv i indeværende artikel understreger dermed, hvordan denne kultur ikke blot arbejder *forebyggende* men også *aktivt* inkluderende ift. skolefravær og tidlig skoleafbrydelse. (se også Lagermann, 2020b).

Endvidere påpeger Smyth & Hattam (2004: 168), at i mange skoler bliver *“adfærd,*

fremmøde og fremgang utilsigtet konstrueret som den enkelte elevs ansvar” – et fund der går igen i materialet i indeværende undersøgelse. I Smyth og Hattams undersøgelse fandt de således, at *“afvigelses medførte uden undtagelse straffe, der resulterede i forudsigelige konsekvenser, der formelt set altid var begrundet i elevens manglende ansvarstagen for afvigelsen”* (ibid.), hvilket ligeledes er tilfældet for fx Nagieb: *“De stolede jo tydeligvis ikke på mig, siden de bortviste mig – uden at høre min historie”*. Eller når Selma blev bedt om at arbejde med *“Pyt-posen”*, hvor hun skulle komme ting ned, i stedet for at miste sit temperament og blive vred, ligesom hun af skolen fik en lille bog, hvor hun kunne sætte en stjerne, hver gang hun *ikke* mistede besindelsen og *ikke* blev vred.

Og netop de individualiserede og dermed ikke-anerkendende forståelser af hvad der synes at være på spil i forbindelse med unges hverdagsliv i skolen, synes at være kendetegnende for kulturen på de skoler, som alle seks unge bringer op i deres fortællinger. Med afsæt i de nævnte fællestræk i de unges fortællinger, samlet i figur 1 om skolefraværets relationelle ontologi, samt Smyth & Hattams studie, ser jeg afslutningsvis på, hvor og hvad man med fordel kan skruer på i skolen, hvis man ønsker at skabe en skole præget af elevernes oplevelser af at høre til og høre sammen, og dermed i sidste ende en skole præget af *skoletilhør* fremfor skolefravær.

Afrunding

Artiklens analyser peger overordnet set på, at også unge mennesker som regel har gode grunde til at gøre, som de gør. Dette implicerer, at skolefravær – set fra elevernes begrundede første persons perspektiver – (også) handler om (eller bliver et modsvar på) dynamikker og relationer i skolen, som eleverne oplever sig vævet ind i, og som for eleverne har gjort skolelivet ubærligt. For de seks unge i artiklens analyser handler det overordnet set om mang-

len på anerkendelse, og i forlængelse heraf om oplevelser af manglende adgang til fællesskaber og dermed oplevelser af samhørighed, om manglende anerkendelse, om ikke at høre til, om mobning, om eksklusion, og om oplevelser af diskrimination og andetgørelse. Oplevelser, der samlet set forstærkes af gentagelsen af kampe hermed, og det faktum at de unge på mange måder kæmper alene, fordi skolen synes at pege eleverne ud som bærere af problemet (individualisering) – og dermed også som dem, der er bærere af (ansvaret for) løsningen.

Vi ved, at børns og unges trivsel i skolen blandt andet handler om, at de skal tilbydes en værdig plads i de fællesskaber, der findes i skolen (se fx Søndergaard, 2012). Hvis børn og unge trives i og uden for undervisningen, og skolen i øvrigt opleves som et trygt, rart og værdighedsproducerende sted at være, vil langt de fleste børn og unge gerne skolen. Hvordan arbejdet med at gøre skolen til sådan et sted kan se ud for de professionelle i skolen, har jeg beskrevet andetsteds⁶ med det, jeg betegner en *samhørighedsskabende skolekultur*. En samhørighedsskabende skolekultur er kendetegnet ved det, som artiklens analyser peger i retning af, nemlig en (pro)aktiv skolekultur, hvor elevernes oplevelser af anerkendelse, tilhør, fællesskab og samhørighed, er afgørende (ikke-udtømmende) ingredienser i arbejdet med at vende skolefravær til skoleliv præget af skoleglæde, skoletilhør og skoletrivsel.

Referencer

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: on the discursive limits of 'sex'*. London: Routledge.
- Butler, J. (2000). What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue" i Sara Salih (eds.) with Judith Butler (2004). *The Judith Butler Reader*. Malden: Blackwell Publishing. Malden: Blackwell Publishing.
- Butler, J. (2001). Giving an account of oneself. *Diacritics*, Vol. 31, No. 4 (2001), pp. 22-40
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2005) *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.
- Børne- og undervisningsministeriet (UVM) (2020). *Elevfravær for folkeskolens elever. Statistik om elevernes fravær i folkeskolen 2019/2020*. Hentet den 22. februar, 2021 fra ministeriets hjemmeside.
- Børne- og undervisningsministeriet (UVM) (2019). *Elevfravær i folkeskolen 2018/19*. Baggrundsnotat, hentet den 22. februar, 2021 fra ministeriets hjemmeside.
- Carless, B., Melvin, G. A., Tonge, B. J., & Newman, L. K. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology: JFP: Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association*, 29(2), 162-170.
- Chambers, S. & Carver, T. (2008) *Judith Butler and Political Theory. Troubling Politics*. London New York: Routledge.
- Chase, S.E. (1995). Taking narrative seriously: Consequences for method and theory in interview studies. In: R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Interpreting experience: The narrative study of lives* (pp. 1-26). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chimento, A., Machin, L., Rahman, A. & Frith, L. (2018) Online interviewing with interpreters in humanitarian contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13:1
- Corneliussen, C., Fabricius, M. K., Klinge, L. og Krull, P. (2018). *Det Gode Skoleliv*. Aarhus: Forfatterne & Aarhus Universitetsforlag.
- Davies, B. (2009). Difference and Differentiation. In: B. Davies & Gannon, S. (red.), *Pedagogical Encounters* (pp. 17-30). New York: Peter Lang Publishing.

6 <https://videnskab.dk/forskerzonen/kultur-samfund/hvordan-reducerer-vi-fravaer-og-giver-alle-elever-lyst-til-at-gaa-i-skole>

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987/2005). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Ellison, R. (1952). *Invisible man*. New York: Random House Inc.
- Fine, M. (1990). Making controversy: who's at risk? *Journal of Urban and Cultural Studies*, 1(1), 55-68.
- Fine, M. (1991). *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban High School*. Albany: State University of New York Press.
- Fleischer, A. V. (2018). *Jeg vil ikke i skole. Om skolevægring hos børn og unge*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Foucault, M. (1980). *Two Lectures, Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In: C. Geertz: *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc.
- Gillborn, D. (1990). *Race, Ethnicity and Education*. London: Unwin Hyman.
- Gillborn, D. (2006). Citizenship education as placebo 'standards': Institutional racism and education Policy. *Education, Citizenship & Social Justice*, 1(1), 2006.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing Education. Policy, Practice, Reform and Equity*. Philadelphia: Open University Press.
- Gilliam, L. (2010). Den utilsigtede integration: skolens bidrag til etniske minoritetsbørns muslimske identitet og fællesskab. I: K. Lippert-Rasmussen; N. Holtug (red.), *Kulturel Diversitet: muligheder og begrænsninger*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2010, s. 123-141.
- Ginwright, S. (2004). *Black in School: Afrocentric reform, urban youth, and the promise of hip-hop culture*. New York: Teachers College Press.
- Gørlich, A. (2020). Ligegyldighedens mellemsted: Affekt i undervisningsrummet på HF. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. Årgang 57, Nr. 1, 2020, s. 20-28.
- Gørlich, A. & Hansen, N.H.M. (2018). *Deltagelse og motivation blandt kursisterne på Frederiksberg HF – nye veje i fastholdelsen*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Haavind, H. (2000). På jagt efter kjønne betydninger. I: H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Soc. Psychol. Educ.*, nr. 18, 221-240.
- Havik, T. (2019). *Skolefravær. At forstå og håndtere skolefravær og skolevægring*. Frederiks-havn: Dafolo
- Heyne, D., Gren-Landell, M, Melvin, G & Gentle-Genitty, C (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hervik, P. (2001). Lighedens diskrimination. Den danske farveblindhed i det flerkulturelle samfund. *Mennesker og Rettigheder. Nordic Journal for Human Rights*, 2001(02), s. 41-53.
- Honneth, A. (1992/1995). *The struggle for recognition. The moral struggle of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Højgaard, L. (2015). Kritik som praksis – Judith Butler som kritisk tænker. I: Hviid Jacobsen, M. & Pedersen, A. (red.): *Kritik: Klassiske og kontemporære sociologiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 283-301
- Jefferson, A. (2004). *Confronted by Practice. Towards a Critical Psychology of Prison Practice in Nigeria*. PhD. dissertation. Department of Psychology, University of Copenhagen.
- Kearney, C.A., Turner II, D. & Gauger, M. (2010). School Refusal Behaviour. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 2010
- Knage, F.S. (2021): Beyond the school refusal/truancy binary: engaging with the complexities of extended school non-attendance, *International Studies in Sociology of Education*, DOI: 10.1080/09620214.2021.1966827
- Knage, F.S. (2022, *in prep.*). Når unge vægrer sig ved skolen. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Knudsen, M. H. & Møller, S. Ø. (2017). *Problematisk skolefravær og skolevægring: Årsager og behandling – en litteraturgennemgang*. Metocentret.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. PhD.-afhandling, Roskilde Universitetscenter.

- Lagermann, L. C. (2014). *Unge i – eller ude af? – skolen. Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolings elever med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Lagermann, L. C. (2015). Sticky categorizations: processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 28, No. 5, pp. 573-593.
- Lagermann, L. C. (2020a): Feltarbejde med marginaliserede børn og unge: et spørgsmål om tillid? I: Pedersen, K. E. & Ladefoged, L. (red.). *Forskning med børn og unge. Etik og etiske dilemmaer* (antologi). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lagermann, L. C. (2020b). Fraværets fornuft. En forståelig modstand på et ubærligt skoleliv? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. Årgang 57, Nr. 1, 2020, s. 38-49.
- Matthiesen, N. (2020). A question of access: metaphors of the field. *Ethnography and education*, Vol. 15, Iss. 1, 2020-01-02, p. 1-16.
- Matthiesen, N. (2023, *in pres.*). Etniske minoriteter, forældresamarbejde og tillidens performativitet i risikosamfundet. I: I. Khawaja & L.C. Lagermann (red.), *Farveblinde vinkler – om racialisering, ulighed og andetgørelse i uddannelsessystemet* (arbejdstitel). Frederiksberg: NFS, Samfundslitteratur.
- May, S., & Sleeter, C.E. (eds.) (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and praxis*. New York: Routledge.
- Myong, L. (2011). Raciale stilheder. Om menneskelig tilblivelse i en kontekst af transnational adoption. *Nordiske Udkast*, 39(1-2). Pp. 119-126.
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L.L. (2010). Expansive Learning as Production of Community. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 176-191.
- Osterkamp, U. (2000) Livsførelse som subjektivt videnskabelig problematik. *Nordiske Udkast*: 5-28.
- Patterson, O. (1982). *Slavery and Social Death: A Comparative Study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Plauborg, H. (2016) *Intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet og udvikling af en tænkning om læring og didaktik: analyser af tre eksperimentelle casestudier*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Schott, R. M. (2013). Mobning: et spørgsmål om liv og død. I: Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.): *Mobning gentænkt*, s. 291-317. København: Hans Reitzels Forlag.
- Smyth, J. & Hattam, R. (2004). *Dropping Out, drifting off, being excluded. Becoming Somebody without school*. Peter Lang Publisher. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D.M. (2005). Interview i en tangotid. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 49-72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sleeter, C.E. (2012). Confronting the Marginalization of Culturally Responsive Pedagogy. *Urban Education*, 47(3). Pp. 562-584.
- Søndergaard, D.M. (2003): Subjektivering og nye identiteter – en psykologi i et pædagogisk felt. *Kvinder, køn og forskning* nr. 4. [Pp. 31-46]
- Søndergaard, D.M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske narrative og post-strukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: T.B. Jensen & G. Christensen (red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder* (pp. 233-267). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Søndergaard, D.M. 2012. Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education* 33, no. 3: 355-372.
- Thastum, M. (2019). Skolefravær – udbredelse og forståelser. *Skolens fraværende børn – årsager og indsatser*. Dafolo Forlag. Danmark: Frederikshavn.
- Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), pp. 3-20.