
Nordiske Udkast

Tidsskrift for kritisk samfundsforskning – Årgang 53, nr. 1

Bag om 'dårlig opførsel'

En kritisk-psykologisk undersøgelse af skoleeksklusioners nødvendighed

Sigga Waleng

Cand.psyk fra Københavns Universitet og ph.d. i hverdagslivets socialpsykologi fra Roskilde Universitet. Hun underviser nu på Danmarks Pædagogiske Universitet og arbejder ved siden af som klinisk psykolog og foredragsholder.

Resume

Skoleeksklusioner – herunder bortvisninger, suspenderinger og klasserumseksklusioner – fremstilles ofte som nødvendige reaktioner på elevernes 'dårlige opførsel'. I min ph.d.-afhandling, som jeg vil præsentere pointer fra i denne artikel, udfordrer jeg denne forståelse. Jeg viser, hvordan eksklusioner snarere bør ses som produkter af komplekse praksisdynamikker. Analysen baseres på en kritisk-psykologisk, praksisepistemologisk tilgang med tre perspektiver: et intersubjektivt (relationer mellem deltagere), et intrapraktisk (forhandling af praksissens fælles anliggende) og et interpraktisk (forbindelser mellem praksisser). Denne dialektiske tilgang er valgt ikke bare på baggrund af ontologiske overvejelser, men også på baggrund af en ambition om at fremstille politisk relevant forskning. På baggrund af denne tilgang og en dokumentanalyse, casestudier, feltarbejde og eksperimenter, fokuserer denne artikel på to eksemplariske episoder; en midlertidig suspendering og en klasserumseksklusion. Den første episode viser, hvordan skoleledelsen fremstiller eksklusionen gennem en juridisk logik, der får det til at lyde som om, eksklusionen skete af sig selv på baggrund af en elevs 'dårlige opførsel'. Denne ideologiske fremstilling står i modsætning til den virkelighed, der viser sig i casen, hvor andre praktiske omstændigheder spiller ind. Den anden episode viser, hvordan klasserumseksklusionens nødvendighed udvikler sig gennem et konfliktuelt kaos, hvor eleverne er optaget af interne konflikter og læreren af undervisningsplanen pga. et politisk pres. Når læreren ekskluderer en elev, kan det i denne kontekst være med til at forstærke uroen trods modsatte intentioner, fordi eleverne bliver bange for at blive ekskluderet og dermed mere optaget af interne konflikter. Min forskning kan altså pege på, at eksklusioner nærmere er et middel til uro end til orden.

Nøgleord:

skoleeksklusion, kritisk-psykologisk analysestrategi, inklusion, konflikt, praksisepistemologi, kaos, sanktioner

Indledning

2024, året hvor min ph.d. blev offentliggjort, blev også et år, hvor bortvisninger af børn i folkeskolen blev midtpunkt for mediernes søgelys flere gange. Første sag fandt sted i februar, hvor en række overgreb på en stor gruppe børn på Borup Skole fik forældre og medier til at stille spørgsmålet om, hvorfor de børn der stod bag, ikke blev smidt ud (Lomholt Wismann & Lau Pedersen, 2024). Senere på året (august) blev medierne opmærksom på en lignende sag fra Agedrup Skole, hvor der viste sig at have fundet forskellige voldelige og seksuelle krænkelser sted over en årrække (Sylvest Mikkelsen, 2024). Også her pegedes på bortvisning som en løsning på problemet – særligt fra forældregruppens side. Disse hændelser mandede i sidste ende ud i, at børne- og undervisningsministeren, Mattias Tesfaye, indførte en stramning af ordensbekendtgørelsen, sådan, at det fremover blev nemmere at sanktionere børn i folkeskolen (Børne- og undervisningsministeriet, 2024).

Når man læser ovenstående episoder, kan man ligesom nogle af de involverede forældre tænke, at bortvisning er et 'naturligt' svar på den dårlige opførsel. I min ph.d. går jeg kritisk til denne hypotese og viser, at der er meget mere på spil end blot den individuelle elevs dårlige opførsel, når børn smides ud af folkeskolen. Igennem mit empiriske arbejde kan jeg vise, hvordan bortvisninger handler om et kaos i undervisnings- og læringspraksissen (også kaldet klasserumspraksis), som konstitueres både gennem skolepolitik og hverdagsdynamikker. Det er disse hovedpointer fra min ph.d., jeg vil udfolde i denne artikel.

Før jeg præsenterer min forskning, vil jeg gerne invitere læseren med ind i klasselokalet og fortælle en historie om en klasserumseksklusion, hvor Line, som er læreren, smider Benjamin (elev) ud af klassen. Episoden finder sted i en 2. klasse med ca. 23 elever på omkring 9 år, hvor der sker følgende:

Torsdag morgen sidder børnene i 3. klasse allerede stille ved deres borde, da Line (læreren) ankommer til dansktimen kl. 8. Eleverne i klassen virker ivrige efter at høre, hvad hun har at sige, og alle kigger i hendes retning, da hun gennemgår deres navne for at registrere, hvem der er til stede. Line fortsætter ved at præsentere emnet for dagens lektion, fagbøger, ved at spørge, hvordan det staves. Hun udtaler det lidt overdrevet for at give eleverne mulighed for at høre bogstaverne bedre. En elev får lov til at prøve, får et par bogstaver rigtigt, og så går Line videre til den næste, som staver resten 'b-ø-g-e-r'. "Godt gået", siger Line, "det er et svært ord". Tor (elev) spørger til stavningen og vil gerne forstå, hvorfor endelsen staves anderledes, end den lyder.

Line svarer og fortsætter med at spørge eleverne, om de ved, hvad en fagbog kan indeholde, hvis den f.eks. handler om aber. Måske halvdelen af eleverne rækker

hånden op og venter på, at Line vælger dem, mens resten ser eftertænksomme ud, som om de tænker over hendes spørgsmål. Ibrahim (elev) prøver: "Aber spiser bananer?". Line svarer positivt og modificerer hans påstand en smule: "Ja, en fagbog om aber kan godt handle om, hvad de spiser". Hun vælger nogle flere elever og hjælper dem med at ændre deres påstande på samme måde.

Benjamin (elev) begynder pludselig at skribe og bevæger sine arme op og ned ad siden som en abe. De andre elever kigger på ham og derefter på Line, som om de spørger: "Hvad er det her?". Med en rolig, men bestemt stemme sender hun ham ud af klassen: "Benjamin, forlad venligst klassen; det er ikke acceptabel adfærd". Senere arbejder eleverne i grupper med at skrive deres egen fagbog, og Line forlader klassen og henter Benjamin lidt senere. Han ser lidt trist ud, da han finder tilbage til sin plads. Han virker ivrig efter at vise Line, at han deltager aktivt i gruppearbejdet i den resterende del af timen.

Måske har du undret dig over, hvor denne episode fandt sted og det med rette. Episoden er fiktion. I en vis forstand er det min; jeg har fundet på den. Men i en vis forstand tilhører den også feltet omkring skoleeksklusioner. Ofte ses 'dårlig opførsel' og 'forstyrrelser' her nemlig som meningsløse handlinger, der opstår ud af det blå hos den enkelte elev. Eksklusioner fremstår i denne måde at tænke på som et rationelt anvendt middel til at minde eleven om, hvordan man opfører sig. Med min forskning kan jeg vise, at dette billede er misvisende. Jeg vil senere vende tilbage til, hvad der virkelig skete.

Jeg stødte første gang på skoleeksklusioner i forbindelse med mit speciale, hvor jeg lavede empiri på en skole i Helsingør. Her mødte jeg elever, som var blevet smidt ud af forskellige skoler op til 5 gange. Jeg undrede mig over, at dette kunne ske igen og igen og kunne se, hvordan de mange bortvisninger havde efterladt eleverne i meget udsatte positioner. Når jeg spurgte eleverne, hvorfor de var blevet bortvist, kom de med svar som "fordi jeg tog en kniv med i skole". På den ene side så jeg dette som et svar, men på den anden side stod det klart, at der måtte være mere på spil. Af den grund satte jeg mig for i mit ph.d.-projekt at udforske det større billede; hvordan opstår nødvendigheden af eksklusioner i skolelivets hverdag?

Jeg havde en antagelse om, at de 'store' skoleeksklusioner, hvor børn bedes finde en anden skole at gå på, hang sammen med de 'små' eksklusioner, hvor elever på forskellig vis ekskluderes i og fra klassen. Jeg har derfor undersøgt tre former for skoleeksklusioner:

1. Permanente bortvisninger, hvor en elev tvinges til at skifte til en anden skole.

2. Midlertidige suspenderinger, hvor en elev sendes hjem i en begrænset periode.
3. Klasserumseksklusioner, hvor en elev sendes uden for døren, ud at løbe en tur, ind i en anden klasse eller på anden vis ekskluderes fra den fælles aktivitet i klassen.

I denne artikel vil jeg ved hjælp af to eksempler på henholdsvis en suspendering og en klasserumseksklusion vise, hvor stor kompleksiteten er, når vi taler om skoleeksklusioner. Før jeg gør det, vil jeg skitsere min forsknings fundament i form af en grundlæggende problematisering af skoleeksklusioner og den anvendte metodologi og teori.

Skoleeksklusioner er forbundet med store problemer

De færreste mener, at skoleeksklusioner er en god løsning på 'dårlig opførsel', mest af alt fordi skoleeksklusioner er knyttet til en række problemer. Først og fremmest har der været sået tvivl om, hvorvidt skoleeksklusioner fører til forbedret opførsel (Lamont, 2013; McCluskey et al., 2016; Monk, 2000; Skiba & Peterson, 2003; Theriot et al., 2010; Welsh & Little, 2018). Dette er ellers et centralt argument for brugen af skoleeksklusioner; at det skal vise eleverne, at de er gået over grænsen med deres opførsel.

For det andet har brugen af skoleeksklusioner vist sig at have en lang række negative konsekvenser for den ekskluderede elev. Særligt har forskningen fremhævet, hvordan skoleeksklusioner kan medføre højere risiko for kriminalitet (McCrystal et al., 2007; Morgan, 2018; Pesta, 2018; Skiba et al., 2014), men det er også blevet påpeget, at skoleeksklusioner kan føre til stofmisbrug (McCrystal et al., 2007), hjem- og/eller arbejdsløshed (Cameron & Sheppard, 2006; Davies & Tanner, 2003; Hemphill, Toumbourou, Herrenkohl, McMorris, & Catalano, 2006; Riordan, 2006; and Zhang et al., 2004 in Theriot et al., 2010).

For det tredje kan skoleeksklusioner være med til at forstærke ulighed, fordi nogle grupper af elever er mere tilbøjelige til at blive ekskluderet end andre (Ashurst & Venn, 2014; Done & Knowler, 2021; McCluskey et al., 2016; Rogers, 2012). Studier peger på diskrimination af etniske minoriteter (McElderry & Cheng, 2014; Searle, 2017), børn med en anden hudfarve end hvid (Carlile, 2012; Gibson et al., 2014; Skiba et al., 2002; Wu et al., 1982), børn, der lever i fattigdom (National Association of Secondary School Principals, 2000; Paget et al., 2018; Theriot et al., 2010), børn med handikaps (McCluskey et al., 2016) og ikke mindst drenge (Gray, 2016; Gregory et al., 2010; Strand & Fletcher, 2014 in McCluskey et al., 2019; McElderry & Cheng, 2014; Paget et al., 2018; Wallace et al., 2008).

For det fjerde er brugen af skoleeksklusioner i modstrid med det politiske mål om inklusion (Rasmussen, 2004; Undervisningsministeriet, 2020). De seneste årtier har politikerne været optaget af, at flest muligt elever skal inkluderes i det almene skoletilbud, hvilket blandt andet kom til udtryk i inklusionsloven fra 2012 (Inklusionsloven, 2012).

For det femte kan der med Foucault (1975) sås tvivl om, hvorvidt skoleeksklusioner overhovedet er mere humane eller mindre intense end korporlige sanktioner, som de til en vis grad blev en erstatning for med loven i 1967. Her blev eksklusioner den dominerende sanktion som skulle bruges over for norm- eller regelbrydende opførsel, og efter inspiration fra Sverige blev det nu muligt at suspendere elever i op til en uge (Ordensbekendtgørelse, 1967; Ordenscirkulære, 1967).

Selvom problemerne med skoleeksklusioner er meget omfattende, ligger en del af problemet også i, hvordan skoleeksklusioner undersøges og teoretiseres. Studier om skoleeksklusioner handler ofte om, hvad der er galt med den enkelte elev siden denne opfører sig dårligt (Se f.eks. Stanovich et al., 2003). Det hænger også sammen med at 'dårlig opførsel' som kategori neutraliseres og spørgsmålet om for hvem opførslen er 'dårlig' ignoreres (derfor sættes i denne artikel anførselstegn omkring) (Se f.eks. Skiba & Peterson, 2003). På den måde bliver børneperspektivet undertrykt, og den dårlige opførsel bliver konstrueret som meningsløs, som vi også så i den indledende episode. Derudover bliver skoleeksklusioner ofte set som ekstraordinære begivenheder, der er løsrevet fra skolens hverdagsliv og dermed ikke sættes i sammenhæng med den kontekst, de opstår i (Se f.eks. Arnez & Condry, 2021). Sidst men ikke mindst ses der bort fra, hvordan beslutningen om at ekskludere er blevet til, og dermed bliver skoleeksklusionen konstrueret som noget der bare 'sker' og ikke en handling i en pædagogisk sammenhæng (Med undtagelse af Carlile, 2012). Alt i alt mangler der en teoretisering over, hvordan nødvendigheden af skoleeksklusioner udvikler sig i skolens hverdagsliv, en teoretisering som samtidig imødekommer de overnævnte problemer.

En kritisk-psykologisk analysestrategi

For at udvikle en sådan teoretisering har jeg kigget på to hovedkontekster for skoleeksklusioner: skoleledelsespraksis, hvor beslutningen om at suspendere eller bortvise bliver taget og undervisnings-læringspraksissen, hvor forstyrrelserne og den 'dårlige opførsel' udvikler sig. På den måde søger jeg at kontekstualisere skoleeksklusioner og overvinde den individualisering, der ofte finder sted, hvor skoleeksklusioner ses som et resultat af individuel 'dårlig opførsel'. Derudover ser jeg skoleeksklusioner

som et generelt aspekt af skolens hverdagsliv, som hele tiden er til stede som potenti-ale i stedet for at betragte det som en undtagelsesvis begivenhed. På den måde søger jeg at overvinde den ’exceptisering’ (skoleeksklusioner gøres til en undtagelse), som tit er på spil, når vi taler om skoleeksklusioner.

Denne tilgang forankres i en dialektisk ontologi (Waleng, 2024, Kapitel 4). Alle psy-kologiske forskningsgenstande er en del af en kontinuerlig forandringsproces, og så snart vi engagerer os i dem gennem vores forskning, har de allerede forandret sig. Af den grund må tilgangen til at udvikle en teoretisering over skoleeksklusioner være dialektisk (Ollman, 2003, 2015). Det betyder først og fremmest at en tænkning baseret på ’ting’ udskiftes med en teoretisering baseret på ’proces’ som grundbegreb (Ollman, 2003, s. 13, 2015; Pepper, 1942). På den måde får vores genstand et tidsaspekt og bliver på den måde sat i bevægelse – en bevægelse som er drevet af modsætninger i praksis. Bevægelsen er afgørende, ikke blot af ontologiske grunde, men også fordi det, vi undersøger, på den måde bliver potentiel genstand for politiske handlinger (Stetsenko, 2014). Genstanden skal ikke ses som på forhånd ’givet’, men som noget, der opstår i spillet mellem det, der faktisk findes, og de måder vi opfatter virke-ligheden på (Ollman, 2003, s. 31; Waleng, 2024). At afgrænse en forskningsgenstand kan således også i sig selv betragtes som en politisk handling, fordi virkelighedens materialitet nok gør nogle afgrænsninger mere oplagte end andre (Ollman, 2015, s. 14), men altid efterlader os med et fortolkningsrum (Ollman, 2003, 2015; Teo, 2008). Afgrænsningen af skoleeksklusioner som et aspekt af skoleledelses- og undervis-nings-læringspraksis må således betragtes som et valg, som nok bunder i at det er i disse kontekster, at hhv. beslutningen og ’dårlig opførsel’ opstår, men som også er drevet af en politisk interesse i at udvikle nye handlemuligheder i disse kontekster.

Dialektik kan forstås på flere forskellige måder, og min tilgang til dialektikken kan betegnes som praksisepistemologisk (Haug, 2021; Juul Jensen, 1999; Schatzki, 2012). Praksisepistemologien overskrider forskellen mellem nominalistisk (Hartnack, 1998) og realistisk (Harvey, 1996) dialektik ved at fokusere på både diskursivitet og mate-rialitet i praksis. Praksisepistemologien gør praksis til den grundlæggende analyseen-hed og ser på forskningsgenstandens udvikling i denne kontekst (Waleng, 2024, Ka-pitel 4). Jeg anlægger en trefoldige tilgang til praksis, med fokus på tre forskellige perspektiver på praksis, som er udviklet ud fra tysk-nordisk kritisk psykologi:

1. Intersubjektivt perspektiv på praksis:

Mennesker må grundlæggende opfattes som deltagere i praksis, som gennem deres deltagelse bidrager til reproduktion og forandring af et historisk og kulturelt formet samfund (Dreier, 2008). Deltagerne i en given praksis har altid handlegrunde til at

deltage som de gør, og disse hænger sammen med deres livsførelse gennem forskellige praksisser i deres hverdagsliv (Dreier, 2008, s. 38; Holzkamp, 1995, 1996; Osterkamp, 2008). Samtidig hænger enhver deltagers deltagelse sammen med den kultiverede meningsfuldhed i den givne praksis (Nissen, 2012) - fx at undervise og lære i skolen. Denne meningsfuldhed som konstant aktualiseres og genforhandles hænger også sammen med en struktur af mere eller mindre anerkendte positioner, som er tilgængelige for forskellige deltagere (Nissen, 2005). Disse positioner medierer sammen med praksissens meningsfuldhed de intersubjektive relationer mellem deltagerne og dermed også, hvordan handlegrunde kultiveres og artikuleres.

2. Intrapraktisk perspektiv på praksis:

Enhver praksis har altså en meningsfuldhed, som konstant må reproduceres og forhandles af deltagerne (Nissen, 2012). Denne meningsfuldhed hænger sammen med fælles anliggender eller fælles sager, som altid er konfliktfyldte og mange-aspektuede (Axel, 2011; Højholt & Kousholt, 2020; Lave, 2019). Al deltagelse kan således betragtes som en forhandling af, 'hvad vi laver sammen' og dette generelle aspekt af deltagelse kan vi med Goffman kalde for 'rammesætning' (Goffman, 1974; Nissen, 2012). Nogle deltagere, typisk læreren, forsøger bevidst at rammesætte den fælles praksis og definere, hvad eleverne skal, men teoretisk set er enhver deltagelse potentielt rammesættende og samtidig betyder intentionen om at rammesætte ikke nødvendigvis at dette lykkedes. Afgørende for om en deltagelse bliver rammesættende er således ikke intentionen, men de øvrige deltageres efterfølgende deltagelse; hvordan handler de på det, der lige er sket? At se på rammesætning giver os således et blik for det almene og fælles aspekt af praksis, selvom dette aldrig er entydigt eller konfliktløst.

3. Interpraktisk perspektiv på praksis:

Men en praksis konstitueres ikke blot ved dens deltagers deltagelse. Praksisser indgår derimod i translokale strukturer (Dreier, 2008, s. 23) med bundter af praksis-arrangementer (Schatzki, 2012). Med andre ord er praksisser også forbundne til hinanden på forskellige måder – først og fremmest gennem deltagernes livsførelse, der strækker sig over flere praksisser (Dreier, 2008; Holzkamp, 1995, 1996; Osterkamp, 2001). Dette aspekt af praksis er let at overse, men er afgørende for at forstå den kontinuerlige konstituering af praksis (Sørensen, 2009).

Tilsammen giver disse tre tilgange til praksis et blik for både individuel deltagelse, fællesskabet og praksisudvikling og ikke mindst, hvordan praksisser internt hænger sammen. Metodologisk er denne tilgang mundet ud i et bredt empirisk materiale, som alt sammen har til formål at belyse disse forskellige aspekter af praksis. Jeg har brugt

fire tilgange til at undersøge skoleeksklusioner gennem praksisforskning (Højholt, 2005, 2023; Mørck & Nissen, 2005):

1. Dokumentanalyse: lovtekster om, hvordan man opnår orden og bruger sanktioner gennem historien fra skolens begyndelse i 1914 til 2014.
2. 20 casestudier: interviews med forældre til bortviste og suspenderede elever, interviews med tre af deres skoleledere og analyse af supplerende dokumenter.
3. Feltarbejde: deltagelse i i alt 42 hele dage i fem forskellige skoleklasser, primært på den jeg kalder Roholm Skole.
4. Eksperimenter: 3 workshops med elever fra Roholm Skole, der har til formål at udforske eksklusioner sammen og udvikle praksis.

Dokumentanalysen tjener til en historisering af skoleeksklusioner og viser, hvordan skoleeksklusioner har fået en mere central plads i skolens sanktioneringspolitik over tid (Waleng, 2024, Kapitel 5). De 20 casestudier har til formål at undersøge, hvordan nødvendigheden af de ’store’ skoleeksklusioner, bortvisning og suspendering, opstår i skole-hjem-samarbejdet mellem forældre og skoleledelse (Waleng, 2024, Kapitel 6). Gennem feltarbejdet kigger jeg nærmere på skolens hverdagsliv og hvordan de ’små’ skoleeksklusioner, hvor elever sendes uden for klassen på forskellig vis bruges (Waleng, 2024, Kapitel 7). I de tre eksperimenter etablerer jeg et mere aktivt samarbejde med eleverne, hvor vi forsøger at udvikle nye perspektiver på skoleeksklusioner (Waleng, 2024, Kapitel 8). I kombination giver dette empiriske grundlag mulighed for en nuanceret analyse af skoleeksklusioner.

I denne artikel vil jeg tage udgangspunkt i én af de 20 cases, hvor en dreng, jeg kalder Florian, sendes hjem en enkelt dag og en episode fra mit feltarbejde på Roholm Skole, hvor en elev, jeg kalder Benjamin, sendes ud af klassen. De to eksempler tjener til at illustrere hovedpointerne fra min afhandling. Min analyse bygger således på en antagelse om, at generalisering sker gennem teoretisering af unikke begivenheder (Flyvbjerg, 2010; Roald & Køppe, 2008; Valsiner, 2019).

En nul-tolerance-suspendering

Mine casestudier er først og fremmest baseret på interviews (Waleng, 2024, Kapitel 6). I en kritisk-psykologisk forståelse kan interviews ikke ses som ren dataindsamling, men nærmere som en fælles udforskning af en fælles problematik (Forchhammer, 2001; Højholt, 2023). Afgørende er det dermed også at lade deltagerne have indflydelse på, hvad der tales om og dermed hvad der er af relevans for den givne problematik; de behandles som medforskere (Wengemuth & Waleng, 2024). Forældre og

lærere blev fundet gennem diverse facebooksider, hvor jeg præsenterede mit forskningsprojekt og skolelederne blev rekrutteret gennem forældrene.

Her vil jeg tage udgangspunkt i Florians case, der både består af interviews med Florians mor, klasselærer, skoleleder, natur-tekniklærer og mine feltnoter fra en snak med Florian i et frikvarter, nogle uger efter han er blevet suspenderet. Jeg har tilbragt 5 dage i Florians klasse på dette tidspunkt, så jeg kender ham en smule. Feltnoterne kan her give os et første indtryk af, hvad der skete:

"Det er frokostpause, og jeg følger Florian og hans ven Fred ud i gården, hvor de begynder at klatre på et hegn. Jeg spørger, om de nogensinde bliver uvenner med lærerne, og de siger 'nej, ikke os'. Da jeg ved, at der har været en episode, spørger jeg mere direkte, om Florian ikke har været uvenner med Ilona for nylig. Florian bekræfter og svarer ret nøgternt på mine spørgsmål om, hvad der skete; han kan ikke huske hvorfor, men han blev vred, Ilona kom hen til ham, han bad hende om at gå væk, men det gjorde hun ikke, så han "skubbede hende væk i ansigtet", selv om det ikke var meningen. Da jeg spørger, hvad der så skete, fortæller han mig også, at det ikke var rart at være hjemme, da det ikke var som at have fri, fordi han ikke måtte være i skolen." (Feltnoter, Roholm Skole)

Det første man kan lægge mærke til her er, at Florian synes påvirket af at snakke om episoden; han svarer kort og nøgternt, og jeg må hurtigt afslutte samtalen igen. For det andet bliver det tydeligt, at det at blive suspenderet for Florian er en straf; 'det var ikke rart' og er altså forbundet med lidelse. For det tredje er det værd at notere sig, at der kan læses et forsvar ud af hans beskrivelse: 'det var ikke meningen'; han ved godt, at han har gjort noget forkert. Her kommer intentionaliteten på spil og det er også noget, som skoleledelsen lægger vægt på, da jeg taler med dem om hændelsen:

"Det der skete i den konkrete episode var, at Florian slog en vikar i hovedet. I sådanne tilfælde har vi en nultolerance og derfor blev Florian sendt hjem. Det vil vi gøre igen, (også hvis det er et andet barn en Florian), da vi også har et ansvar for lærernes psykiske/fysiske arbejdsmiljø. [...] Vi har altid et ansvar for, at se på de konkrete situationer. Hvis det er et uheld, og et barn svinger en arm og rammer en lærer, så er det en anden sag. Men hvis det er en bevidst handling, så har vi som sagt nultolerance. Derfor handlede ledelsen efter vores retningslinjer i den pågældende situation med Florian" (E-mail-korrespondance med Florians skoleleder)

Ud over et fokus på intentionalitet, er der også andre elementer i det ovenstående, som kunne ligne argumenter fra en retssag. Der skabes et fokus på Florians måde at handle

på; det er hans handling og dennes natur, der er afgørende for sanktioneringen. I skolelederens argumentation skabes en automatik mellem Florians handling og den sanktion, der tages i anvendelse. Denne automatik skabes gennem en henvisning til retningslinjernes nultolerance; beslutningen objektiveres. Dermed afpersonaliseres beslutningen om at sende Florian hjem også; det er ligegyldigt, hvem fra ledelsen, der har taget beslutningen. Det fremstilles som om, det næsten ikke er en beslutning, men blot noget, der sker af sig selv. Denne måde at fremstille beslutningen om skoleeksklusion på kalder jeg en juridificering; beslutningen fremstilles som et udelukkende juridisk og selvfølgelig anliggende. Denne juridificering er til stede i mange af de 20 cases og korresponderer på samme tid godt med den indledende scene; skoleeksklusioner bliver set som et resultat af individuel dårlig opførsel, og meningen bag denne opførsel ignoreres. Problemet med denne måde at fremstille skoleeksklusioner på er, at beslutningen netop ikke er automatisk; praksissen omkring er afgørende for, om en given elev ekskluderes eller ej. Automatikken kan altså i høj grad ses som en ideologi, der bliver til i praksis, og som tjener til retfærdiggørelse af sanktionering, (Done & Knowler, 2021) og dermed skrives skoleeksklusioner ind i en juridisk logik. Denne ideologiske fremstilling af skoleeksklusioner som noget, der sker automatisk baseret på jura, kan udfordres af min praksisepistemologiske empiri, der viser, hvor meget mere, der er i spil.

Først og fremmest må det gøres klart, at jura aldrig er entydig. Selv inden for juraen udfordres automatikken mellem forseelse og straf af, at skoleledelsen har til opgave at vurdere, hvilken sanktion de vil sætte i værk (Ordensbekendtgørelsen, 2014). I Florians case må skoleledelsen tage stilling til om Florian skal suspenderes i en eller flere dage, eller måske endda bortvises permanent? Lovgivningen giver ikke klare svar på, hvilke sanktioner der skal bruges over for hvilke forseelser, men opstiller blot et hierarki ift. hvilke sanktioner, der er de strengeste (Ordensbekendtgørelsen, 2014).

Derudover spiller særligt skoleledelsens opgave med at opretholde et godt ry for deres skole en rolle ift. bortvisninger og suspenderinger. Det kommer nogle gange til udtryk i den måde skoleledere taler om de hændelser, der leder til bortvisning og andre gange betyder det, at de umiddelbare reaktioner på hændelserne får betydning for, hvilken alvorsgrad de tillægges og dermed, hvor ’nødvendig’ bortvisningen bliver for at opretholde et godt ry. I Florians tilfælde blev sanktioneringen muliggjort af, at Ilona, den lærer, der fik en hånd i hovedet, gik grædende ned til skoleledelsen (interview med Ilona) og dermed gav dem indtryk af sagens alvor. I andre tilfælde har andre lærere håndteret lignende episoder anderledes og har ikke valgt at inddrage ledelsen – således er spørgsmålet om sanktionering slet ikke blevet stillet. Samtidig ser det i de 20 cases ud til, at sanktionering er mere nødvendigt i sager, hvor den givne forseelse har et

publikum; når mange elever er vidne til hændelsen, lægger forældrene til disse somme tider pres på ledelsen for at 'handle'. Her ser sanktionering ud til at være et effektivt middel til at kommunikere til forældrene, at vold og forseelser tages alvorligt. Her findes en diskursiv dikotomi mellem 'tolerance' og sanktionering; enten tager man hændelserne alvorligt og sanktionerer eller også tolererer man vold og forseelser og har altså ikke kontrol over sine elever. Denne dikotomi betyder at sanktionering kan være et middel til at værne om skolens ry; at sende et barn hjem er en måde at kommunikere til skolens forældregruppe på; 'vi har det her under kontrol'. Skoleledernes opretholdelse af et godt ry i lokalsamfundet er historisk set blevet ekstra vigtigt efter indførslen af forældres øgede muligheder for at vælge skoler til og fra (Krejsler & Moos, 2021; Monk, 2000). Skoleeksklusioner må således ses i kontekst af en skoleledelsespraksis, som er under forandring.

Den juridiske logik installeres således i en skoleledelsespraksis og bruges til at argumentere for brugen af skoleeksklusioner. I interviewene med forældre til bortviste børn argumenteres derimod imod brugen af skoleeksklusioner. I denne argumentation sættes i de 20 cases primært ind med individual-psykologiske betragtninger, hvor den givne elev beskrives som psykologisk afvigende på den ene eller anden måde. Psykologiske forklaringer på elevens handlinger bliver altså her et middel til at argumentere mod sanktionering af eleven. Forældrene bruger psykologiske argumenter ved at beskrive deres børn som havende manglende mentaliseringsevne, høj retfærdighedssans, være udadreagerende, temperamentsfulde, hypersensitive og/eller hyperintelligente. Disse forståelser af deres børn bruges til at argumentere for, at skolen skulle have sat ind med andre foranstaltninger end straf, der i højere grad ville tage hensyn til og kompensere for deres børns psykologi. Denne argumentation understøttes da også af lovgivningen, hvor der står at "I de tilfælde, hvor der er grund til at antage, at en elevs uhensigtsmæssige opførsel skyldes sociale eller emotionelle omstændigheder, skal skolens leder inddrage pædagogisk-psykologisk rådgivning" Ordensbekendtgørelsen, 2014, §11). Her istandsættes en dikotomi mellem opførsel, der bunder i sociale og emotionelle omstændigheder og opførsel, der ikke gør (hvilket selvfølgelig ud fra et kritisk-psykologisk perspektiv ikke giver mening). Når der er tale om sociale eller emotionelle omstændigheder peger forseelsen således mod psykologiske interventioner og dermed måske i mindre grad mod sanktionering.

Det individual-psykologiske perspektiv er også til stede i Florians case. Han beskrives som "en type, der bliver presset over situationer" og som "er for vild, ukontrollerbar og uforudsigelig" (Interview med Florians mor). Dette har i hans tilfælde også ledt til psykologiske interventioner, som fx et såkaldt 'bombekursus' rettet mod at forbedre hans evne til at håndtere sin vrede (interview med Florians mor). Disse

vredeshåndteringskurser er sat i værk i en stor del af de 20 cases og udgør blot én af en række interventioner, der først og fremmest er målrettet mod den individuelle elev. Dette vidner tilsammen om, at individual-psykologiske forklaringer spiller en afgørende rolle ift. at forstå og forhandle, hvad problemet egentlig er i disse slags sager. Selvom de af forældrene bruges for at pege væk fra sanktionerne, ser de ud til at virke modsat ved at individualisere den 'dårlige opførsel' og gøre den til noget, der handler om den enkelte elev. Skoleeksklusioner hænger således i høj grad sammen med individual-psykologiske forklaringer på 'dårlig opførsel'.

I forlængelse heraf kunne man fristes til at tænke, at nødvendigheden af skoleeksklusioner opstår som resultat af manglende behandling af psykiske problematikker. Psykologiske interventioner ville også være oplagte, hvis det indledende scenarie var retvisende. Men gennem mit feltarbejde har jeg været vidne til en helt anden virkelighed, hvor det aldrig er et enkelt barn, der 'forstyrrer' undervisningen, og der altid er meget mere på spil i undervisnings-læringspraksissen. Det bliver altså afgørende at situere Florians vrede i den praksis, den opstår i og se den i sin kontekst (Osterkamp, 1978; Vianna & Costa, 2024). I et praksisepistemologisk perspektiv er det også fordelagtigt, fordi det er i undervisnings- og læringspraksissen, at eventuelle interventioner mod denne vrede skal virke.

I Florians case er der da også gode grunde til at kigge nærmere på undervisnings- og læringspraksissen. For det første beskriver Ilona (den lærer, der fik en hånd i ansigtet), hvordan der i hendes timer altid er kaos i klassen (interview med Ilona). Af klasselæreren (Interview med Lotte) beskrives Ilona som ude af stand til at 'sætte en retning' for klassen. Derudover kan Florians mor fortælle, at en gruppe forældre har mødtes, for at diskutere to elevers 'terrorisering af klassen' og beskriver i det hele taget en konfliktfyldt klassesdynamik. For at komme nærmere ind på, hvordan 'dårlig opførsel' som Florians kan opstå i skolens hverdagsliv i undervisnings- og læringspraksissen, vil jeg nu præsentere det feltarbejde, jeg har udført i Florians parallelklasse på Roholm Skole. Her har jeg tilbragt væsentlig længere tid og derfor har jeg også udviklet en mere kompleks forståelse for dennes undervisnings- og læringspraksis.

En kaotisk bortvisning fra klasseværelset

Feltarbejde kan på ingen måde anskues som en neutral observation og 'dataindsamling' (Gergen, 2015), blandt andet fordi enhver oplevelse medieres gennem fælles meningsstrukturer (Holzkamp, 1983). Feltarbejdes styrke ligger i højere grad i muligheden for at skabe detaljerede beskrivelser af konkrete hændelser (Lave, 2011), som har potentiale til at danne grundlag for fælles forståelse af de givne problematikker og

dermed for samarbejde omkring løsningerne. Samtidig gør feltarbejdet det muligt at observere, hvordan abstraktioner bruges og opstår i praksis (Torrent 1996 in Tanggaard, 2014). Desuden må forskeren ses som deltager i en ny praksis og forskeren skaber hermed en forbindelse mellem dennes forskningspraksis og 'feltet' (Tanggaard, 2014).

Den episode vi her skal dykke ned i for at kontekstualisere 'dårlig opførsel' er det, der i virkeligheden skete i det indledende scenarie (Waleng, 2024, Kapitel 7). Ved at udforske hvad der sker i klasseværelset, kan vi udvikle en mere nyttig forståelse af de problemer, der er forbundet med skoleeksklusioner. Beskrivelsen er fra mine feltnoter, som jeg har taget i forbindelse med et omfattende feltarbejde i en 2.-3. klasse på Roholm Skole, hvor jeg har tilbragt i alt 25 hele dage fordelt over 1,5 år. Jeg fik forbindelse til Roholm Skole gennem en kollega, som havde arbejdet sammen med klasselæreren i 3.K (Line) efter mange mislykkede forsøg på at få lov til at deltage i skolens hverdag.

Den udvalgte episode kan være med til at vise, hvordan 'dårlig opførsel' udvikler sig i skolens hverdagsliv ud fra et praksisepistemologisk perspektiv. Episoden fandt sted på min første dag tilbage efter juleferien i januar 2020 og er et eksempel på en klasserumseksklusion, hvor en elev, Benjamin, smides ud af klassen. Det er værd at lægge mærke til, hvor meget mere, der er på spil end i det indledende scenarie:

"Line (lærer) beder eleverne sætte sig og ønsker mig godt nytår, inden hun går i gang med at introducere dagens emne, som er fagbøger. Hun stiller sig ved tavlen og beder en stave 'fagbøger' for hende, men Benjamin (elev) gør grin med hendes overdrevne udtalelse af 'fAU' og sendes til katederet med sin stol. Herfra fortsætter han med at 'danse' med hænderne, mens Line forsøger at få alle svar på, hvad der kan stå i en fagbog om aber til at være rigtige ved fx at omformulere "aben spiser bananer" til "ja, den kan handle om, hvad aber spiser". Line spørger, som reaktion på hans dans, Benjamin, om han har brug for en løbetur, men han afviser og retter demonstrativt sin krop ind i to sekunder. Ibrahim (elev) svarer hver gang mere eller mindre seriøst på Lines spørgsmål, men hun ignorerer ham, fordi han ikke har hånden oppe. På et tidspunkt bliver småsnakken i klassen for meget for Line som er i gang med at forklare, hvad en kendsgerning er: "Ej, stop!" siger hun højt. [...]."

"Benjamin danser stadig med hænderne og sendes nu ud og løbe en tur og også Ila (elev) sættes på plads: "Ila, sid stille på stolen, for det forstyrrer mig faktisk". Lidt senere beder Line alle stå op bag deres stol og lave

englehop: "lad os hoppe al den snak ud af jer" siger hun med en snert af humor i stemmen. Benjamin, som er tilbage igen, udnytter lejligheden til at lægge sig på gulvet og kalde på Lars (elev) med armene i siden som en fitnessdame og jeg tror Lars smiler af det. Line sender Benjamin ud af klassen og laver englehop og strækøvelser med resten af klassen i nogle minutter. Da de sidder ned igen, siger hun alvorligt: "der er simpelthen for meget uro, jeg kan ikke gennemgå det, I skal vide". (Feltnoter, Roholm Skole)

I forhold til det indledende scenarie er kompleksiteten her stor. Jeg finder episoden relevant, fordi Line glæder sig særligt til denne lektion og har gjort ekstra meget ud af sin forberedelse i håbet om, at eleverne finder emnet interessant. Hun er derfor meget skuffet over deres manglende engagement (Interview med Line II). Episoden er samtidig et tydeligt eksempel på, at der altid er mange der 'larmer' og 'forstyrrer' på en gang, når en elev ekskluderes; der er kaos i klassen. Episoden viser også, hvordan lærerne, her Line, typisk forsøger en lang række tiltag for at få eleverne til at fokusere før de tyer til eksklusion. Samtidig er det tydeligt, at Benjamin, selvom han ikke viser meget interesse i undervisningen, virker til at foretrække at blive i klassen; der må altså være noget andet, der tiltrækker ham. I den kommende analyse, vil hans deltagelse være det første, der stilles spørgsmålstejn ved; hvad er på spil for ham?

Intersubjektivt perspektiv: Social panik

For at finde ud af det gennemfører jeg som led i mit feltarbejde børneinterviews. Her præsenterer jeg børnene for mine feltnoter ovenfor (blandt andre) i grupper af omkring fire børn. Børnene ved ikke, det er dem selv, feltnoterne beskriver, og dette er på sin vis første skridt i en almengørelse af episoden som prototypisk (Nissen, 2009), samtidig med at denne sløring var begrundet i en etisk bekymring for, om nogle børn kunne blive udstillet gennem feltnoterne. Ud fra feltnoterne taler jeg blandt andet med børnene om, hvorfor Benjamin gerne vil blive i klassen:

Martin: "Altså hun [læreren] sendte [drengen][...] ned på en runde, og jeg tror ikke, han gad, men det sagde hun". "Hvorfor gad han ikke?" spørger jeg. "Det ved jeg ikke", afslutter Martin, mens Benjamin højlydt rømmer sig: "Benjamin?" spørger jeg. "På grund af han godt ville være sådan der sjov, [...] jeg tror, han godt vil være ... få alle til at grine af ham." (Interview, Benjamin, Lars, Martin & Magnus)

Børnene peger her i retning af, at det for Benjamin handler om at være sjov. På baggrund af mit øvrige feltarbejde i klassen kan jeg pege på, at det her med at være sjov

har en ret vigtig intersubjektiv funktion for Benjamin; han prøver at vinde anerkendelse fra en af sine kammerater, Lars. Benjamin, Lars og Magnus leger næsten altid sammen i frikvarterne, og man kunne derfor foranlediges til at tro, at Benjamin er godt stillet socialt. Når man kigger nærmere efter, viser der sig dog en situation, hvor Benjamin ofte prøver at imponere Lars eller få ham til at grine, og det er ofte Lars, der bestemmer i deres lege. Benjamin ser med andre ord ud til at have en marginaliseret position i deres venskabsstrio, og jeg ser hans 'dårlige opførsel' i timerne som forsøg på at forbinde sig til Lars, styrke deres venskab og dermed overkomme marginaliseringen.

Selvom man på den måde kan sige, at Benjamin har en marginaliseret position i klassen, er der også en general dynamik i klassen, som virker meget anspændt. Gennem mit feltarbejde har jeg lagt mærke til, hvordan gruppedannelser i timerne ofte giver anledning til spændinger og uro. Jeg har set, hvordan eleverne ofte kalder hinanden for navne som 'bitch' eller 'idiot'. Jeg har set, hvordan de udelukker hinanden fra lege i frikvarterne, og der er mange højlydte konflikter mellem eleverne. Med Søndergaard kan man sige, at der er opstået social panik i klassen (Søndergaard, 2009; Søndergaard & Hansen, 2018). Mens inklusions- og eksklusionsprocesser er almindelige, er der her opstået en panikdynamik, hvor eksklusioner bruges til at skabe tilhørsforhold, og hvor børnene udelukker hinanden for at sikre deres egen position blandt klassekammeraterne. Det er dog vigtigt at understrege, at dette også må anses som en proces over tid og samtidig må vi situere denne proces i lærings- og undervisningspraksissen; vi må supplere med et intrapraktisk perspektiv.

Intrapraktisk perspektiv: Pædagogisk panik

Det første skridt ift. at situere den sociale panik i den praksis, den opstår i, er at inkludere læreren i analysen. På samme måde som jeg har interviewet børnene om episoden ovenfor, har jeg også talt med klasselæreren Line om den – hun ved dog, at det er hendes klasse. Hun peger på elevernes 'dårlige opførsel' som stående i opposition til hendes undervisning:

"Jamen, det er den der enorme modstand på, at man ikke kan komme i mål med sin faglighed [...] Grundlæggende har de jo ikke respekt for, at der står en og prøver at gøre sig umage" Jeg spørger, om eleverne kunne være optaget af andre ting. "Ja, vi har gang i to forskellige dagsordener." (Interview II, Line)

Line peger her i retning af at børnenes 'sjov' ikke bare er for at have det sjovt, men også er en kommentar til hendes undervisning; det er 'modstand'. Hvis man tænker

de to perspektiver sammen, kan man sige, at der er tale om en konflikt, hvor børnene er optaget af at løse konflikter og styrke venskaber, mens læreren er optaget af sin undervisningsplan. Som Line siger, er de optaget af 'forskellige dagsordener'. Det virker som om, der, på baggrund af den sociale panik, opstår en dynamik, hvor børnene retter sig mod hinanden i forsøg på at pleje venskaber og løse konflikter, og dette så tolkes af Line som modstand og manglende respekt. Denne tolkning ser ud til i praksis at virke sådan, at børnene faktisk begynder at bruge oppositionen til Line som en måde at skabe sammenhold på. Det kan underbygges med Martins observation:

"Jeg lagde mærke til, at drengen, Ibrahim, gik med til at drille hende [Line], og så var der flere i klassen, der også gjorde det." (Interview, Benjamin, Lars, Martin & Magnus).

I den ovenstående episode udvikler dynamikken sig sådan, at Line og hendes undervisningsdagsorden bliver mere eller mindre ignoreret af børnene; man kan tale om, at læreren her ekskluderes. Konflikten eskalerer så meget, at lærere og elever gensidigt ignorerer og ekskluderer hinanden; børnene ignorerer Line og Line ender med at smide Benjamin ud af klassen. Man kan sige, at der udvikler sig en modsætning mellem det sociale og det faglige i praksis (Mardahl-Hansen, 2019; Søndergaard & Hansen, 2018; Willis, 1977), og i denne modsætning udvikler eksklusionens nødvendighed sig.

Interpraktisk: Politisk panik

Denne modsætning opstår i lærings- og undervisningspraksissen, men er forankret i denne praksis' forbindelse til andre, særligt politiske praksisser. Når man spørger Line, hvad der er på spil for hende, peger hun på et pres for at komme igennem sin undervisningsdagsorden:

"Jeg har dårlig samvittighed over, at vi jo ikke har lavet noget fagligt, det hele er gået op i rundesnak og følesnak. [...] Jeg bliver lidt stresset, også fordi man står med den der, men sådan en hammer over hovedet. Man bliver hamret i hovedet med, nu skal du huske at være faglig." (Interview II, Line)

Hun giver udtryk for, at hun er under et enormt politisk pres for at fokusere på det faglige, så meget at det føles som en hammer, der er klar til at ramme hende. Dette politiske pres kan i et historisk perspektiv siges at være ekstra stort i denne tid. I Danmark, som i mange andre lande, taler vi om, at vi oplevede et såkaldt PISA-chok. Det viste sig, at vi ikke var lige så højt placeret i de internationale PISA-tests, som vi forventede, og det gav anledning til en frygt for at miste arbejdspladser til udlandet i

en globaliseret verden (Drejer, 2012, s. 283; Krejsler & Moos, 2021). På baggrund af disse begivenheder blev der indført en række reformer, der skulle styrke fagligheden i folkeskolen gennem fx individuelle læringsmål for eleverne og indførsel af kompetencekravet, som betød, at en vis procent af lærerne skulle have uddannelse inden for det fag, de underviser (Kompetencemålsbekendtgørelsen, 2015). Disse reformer og det politiske fokus lagde et pres på lærerne ift. at fokusere på høje faglige standarder. Dette politiske fokus på det faglige i folkeskolen er altså medkonstituerende for skoleeksklusionernes nødvendighed.

Kaossets onde cirkel

Dette historiske og politiske landskab medierer konflikten mellem det faglige og det sociale i klasseværelset; en ond cirkel af kaos udvikler sig. ’Dårlig opførsel’ opstår på baggrund af den sociale panik mellem eleverne, hvor de er mere optagede af at løse konflikter og forbinde sig til klassekammerater end af det faglige, som læreren præsenterer dem for. Der opstår et kaos, der bunder i modsætningen mellem det faglige og det sociale, og dette kaos giver læreren anledning til at vælge undervisningsformer, hvor eleverne skal arbejde alene. Lærerne forsøger, når der er kaos, at sætte konflikterne ud af spil ved at individualisere undervisningen. Problemet er, at individualiseret undervisning for eleverne betyder, at de ikke kan forbinde sig til klassekammerater gennem det faglige, men må gøre det i opposition til det faglige. På den måde styrkes modsætningen mellem det faglige og det sociale yderligere og kaoset udvikler sig mere, når læreren vælger individualiseret undervisning. Når kaoset udvikler sig, tolker lærerne det nogle gange som om, eleverne ikke er klar over, hvad der forventes af dem, og derfor reagerer de nogle gange ved at forklare forventningerne til, hvordan de skal opføre sig ved fx at give meget konkrete instruktioner. Mange af de lærere, jeg har talt med, fremhæver et ideal om at være ’tydelig’ i sin kommunikation. Det gør det imidlertid endnu sværere for eleverne at integrere deres behov for at forbinde sig med klassekammerater og deltage i undervisningen, sådan at de igen stilles i et dilemma; skal de pleje deres venskaber eller deltage i det faglige? Her vil forskellige elever have forskellige prioriteter, men hvis der er nok, der føler sig socialt udsatte pga. den sociale panik i klassen, kan det ende med at mange af eleverne fokuserer på at pleje venskaber i stedet for at fokusere på det faglige. Når dette sker, kan det for læreren se ud som om, at eleverne ignorerer vedkommende, og i praksis ligner det en eksklusion af læreren, som fører til så stor en afmagt, at læreren ekskluderer en elev fra klassen. På den måde er denne dynamik med til at skabe en disintegration af praksis, der skaber totalt kaos, og det er i dette kaos, at nødvendigheden for eksklusion opstår.

Figur 1: Kaosets onde cirkel



Det uheldige er, at klasserumseksklusioner kan bidrage til den sociale panik og dermed til uroen i klassen. Denne intervention, som er ment som et middel til ro og orden (Ordensbekendtgørelsen, 2014), kan ende med at få den modsatte effekt; mere kaos. Når læreren sender en elev ud af klassen, kan det nemlig styrke den ekskluderende dynamik, der allerede er blandt eleverne og skabe en frygt for selv at være den næste, der bliver smidt ud. Jeg har ikke mødt nogle elever, der gerne vil smides ud, og det skyldes formentlig, at det sociale fællesskab i klassen er altafgørende for eleverne. Når der er mange konflikter, bliver det blot ekstra vigtigt for eleverne at være med i fællesskabet hele tiden, sådan at de kan arbejde på at løse konflikter og (gen-)forbinde sig til deres klassekammerater. Derfor er det da også en stor trussel at blive smidt ud af klassen selv blot for en kort periode, da det kan betyde, at man fx ikke finder nogle af lege med til frikvarteret. Når truslen om eksklusion manifesteres i en reel eksklusion, kan det bidrage til den sociale panik og dermed til, at flere elever prioriterer det sociale over det faglige og på den måde, fra lærerens perspektiv, 'forstyrrer' undervisningen. Det betyder også, at man ender i en ond cirkel, hvor kaos bringer mere kaos.

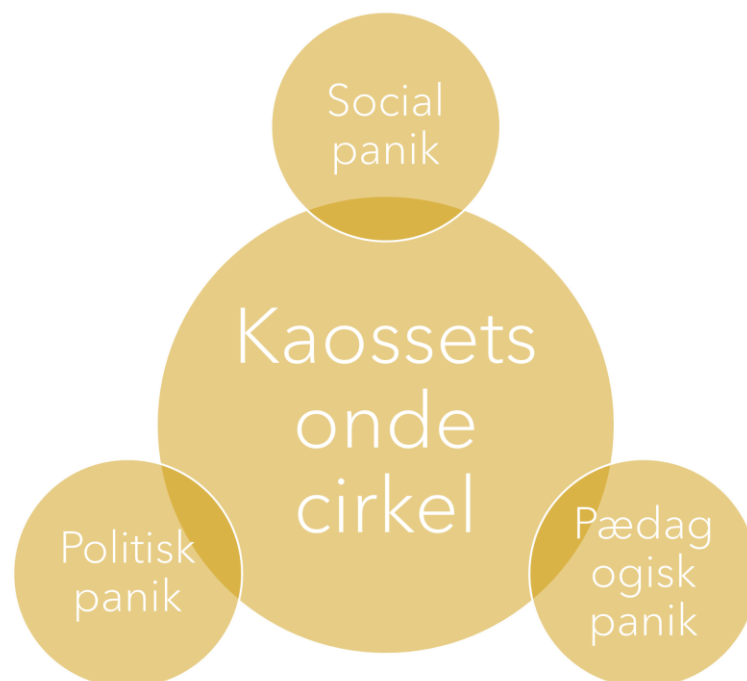
Konklusion

Når et barn ekskluderes fra klassen, handler det altså langt fra kun om barnets 'dårlige opførsel'. Eksklusionernes nødvendighed udvikler sig i en ond cirkel af kaos, hvor

den ’dårlige opførsel’ forstærkes gennem eksklusioner mellem eleverne, men også af dem foretaget af læreren. Dette kaos medieres både af den sociale panik mellem eleverne, den pædagogiske panik hos læreren og den politiske panik og konstitueres af en selvforstærkende konflikt mellem det sociale og det faglige, som opstår og udvikler sig i praksis. Denne konklusion kan være med til at stille spørgsmålstejn ved forskellige aspekter af skolen: Hvorfor fokuserer vi så meget på det faglige, når det kan have så store konsekvenser i praksis? Hvorfor individualiserer vi undervisningen, når vi ved, at det skiller det sociale fra det faglige? Hvorfor juridificerer vi beslutningen om bortvisning, når den foregår i en pædagogisk kontekst?

På baggrund af min forskning vil jeg foreslå, at vi går væk fra et fokus på, hvordan vi håndterer ’dårlig opførsel’ til et fokus på, hvordan vi skaber et meningsfuld skoleliv for vores børn.

Figur 2: Panikken som drivkraft til kaos



Skoleeksklusion som forskningsgenstand?

Afslutningsvis en lille epistemologisk pointe. Vi taler tit om forskningsgenstanden som udgangspunkt for vores forskning og træffer metodologiske valg ud fra antagelser om forskningsgenstandens ontologi. Men skoleeksklusion, og andre ’genstande’, er ikke en ting, som bare er, men derimod som nævnt en proces (Ollman, 2003, s. 13, 2015; Pepper, 1942). I denne proces er selve abstraktionen ’skoleeksklusioner’ med

til at konstituere forskellige tilfælde af skoleeksklusion som forskningsgenstand og er dermed medkonstituerende for, hvad der er sket i disse enkelttilfælde. Gennem abstraktionen ’skoleeksklusion’ foreslås en lighed mellem en række af tilfælde, hvor børn i forskellige lande, til forskellige tider og i forskellige former er blevet smidt ud af skolen. Disse tilfælde har uendelige aspekter (Køppe, 2008), og allerede ved at kalde dem ’skoleeksklusioner’ træder nogle af disse tydeligere frem, mens andre falder i baggrunden. Samtidig er jeg i min forskning med til at bestemme, hvilke aspekter, der er medkonstituerende for en skoleeksklusion. Jeg kunne have inkluderet aspekter som fx opvækst, psykologiske vanskeligheder, diskurser om ’god’ og ’dårlig’ opførsel og meget mere. I stedet har jeg valgt en praksisepistemologisk tilgang til skoleeksklusioner, som er med til at konstituerer skoleeksklusioner, som noget der først og fremmest finder sted i skolens praksisser. Dette valg bunder også, men ikke udelukkende i ontologi; det er rent faktisk her, skoleeksklusioner finder sted. Ud over ontologi, hænger valget også sammen med et politisk hensyn om relevans og etiske bekymringer omkring forstærkning af ulighed. Min forskning bunder således ikke (kun) i antagelser om min genstands ontologi, men også i hensynet til at skabe en passende problematisering, der kan pege fremad i praksis. Praksisepistemologien gør det muligt at rette min forskning mod fagprofessionelle med potentiale for at tage min forskning op og gøre den til medskabende ift. fremtidig praksis. Med baggrund af disse betragtninger mener jeg, vi bør gå væk fra at tale om genstandsadækvathed, når vi argumenterer for vores metodologiske valg og i stedet tale om ’passende problematiseringer’ (Waleng, 2024, Kapitel 2).

Referencer

- Arnez, J., & Condry, R. (2021). Criminological Perspectives on School Exclusion and Youth Offending. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 26(1), 87–100. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1905233>
- Ashurst, F., & Venn, C. (2014). *Inequality, Poverty, Education - A Political Economy of School Exclusion*. Palgrave Macmillan.
- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56–78. <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000045>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2024, september 27). Nu skærpes reglerne for at sikre ro og orden i folkeskolen. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/sep/240927-nu-skaerpes-reglerne-for-at-sikre-ro-og-orden-i-folkeskolen>
- Carlile, A. (2012). An Ethnography of Permanent Exclusion from School: Revealing and Untangling the Threads of Institutionalised Racism. *Race Ethnicity and Education*, 15(2), 175–194. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.548377>
- Kompetencemålsbekendtgørelsen (2015, BEK 663, 18/05/2015). Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål). Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/663>
- Ordensbekendtgørelsen (1967, BEK 267, 14/6/1967). Bekendtgørelse om fremme af god orden i skolerne. Lovtidende 1967, pp. 952-953.
- Ordensbekendtgørelsen (2014, BEK 697, 23/06/2014). Bekendtgørelse om fremme af god orden i folkeskolen. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/697>
- Done, E. J., & Knowler, H. (2021). ‘Off-rolling’ and Foucault’s Art of Visibility/Invisibility: An Exploratory Study of Senior Leaders’ Views of ‘Strategic’ School Exclusion in Southwest England. *British Educational Research Journal*, 47(4), 1039–1055. <https://doi.org/10.1002/berj.3709>
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy of Everyday Life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511619519>
- Drejer, C. M. (2012). *Elev og magt* [Doctoral dissertation, Roskilde Universitet]. https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/38653270/PHD_C.Drejer_nr71_2012_high.pdf
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Forchhammer, H. B. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske Udkast*, 29(1).
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (2. udg.). Vintage Books.
- Gergen, K. J. (2015). From Mirroring to World-Making: Research as Future Forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(3), 287–310. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12075>

- Gibson, P. A., Wilson, R., Haight, W., Kayama, M., & Marshall, J. M. (2014). The Role of Race in the Out-of-School Suspensions of Black Students: The Perspectives of Students with Suspensions, Their Parents and Educators. *Children and Youth Services Review*, 47(P3), 274–282. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2014.09.020>
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis - An Essay on the Organization of Experience*. Northeastern University Press.
- Gray, M. S. (2016). *Discretion, Discourse, Decision-making and Disproportionality: A Critical Ethnography of Student Discipline [Doctoral dissertation]. I Paper Knowledge . Toward a Media History of Documents*. University of California.
- Gregory, A., Skiba, R., & Noguera, P. (2010). The Achievement Gap and the Discipline Gap: Two Sides of the Same Coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59–68.
- Hartnack, J. (1998). *An Introduction to Hegel's Logic*. Hackett Publishing Company.
- Harvey, D. (1996). *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Wiley-Blackwell.
- Haug, W. F. (2021). *Vorschule zur Philosophie der Praxis. Argument*.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Campus Verlag.
- Holzkamp, K. (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument*, 212, 817–846.
- Holzkamp, K. (1996). Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen all-täglicher Lebensführung. *Forum Kritische Psychologie*, 36, 7–112.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I C. Højholt (Red.), *Forældresamarbejde: Forskning i fællesskab* (s. 223). Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2023). Collaborative Practice Research. I E. Tseliou, C. Demuth, E. Georgaca, & B. Gough (Red.), *The Routledge International Handbook of Innovative Qualitative Psychological Research* (s. 343–354). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003132721-32>
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2020). Contradictions and Conflicts: Researching School as Conflictual Social Practice. *Theory & Psychology*, 30(1), 36–55. <https://doi.org/10.1177/0959354319884129>
- Inklusionsloven (2012, LOV 379, 28/04/2012). Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler). Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141611>
- Juul Jensen, U. (1999). Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-Time. I Chaiklin, Hedegaard, & Jensen (Red.), *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches* (s. 79–99). Aarhus University Press.

- Krejsler, J. B., & Moos, L. (2021). Denmark: Contracts and Evidence-Based Best Practice. I J. B. Krejsler & L. Moos (Red.), *What Works in Nordic School Policies? - Mapping Approaches to Evidence, Social Technologies and Transnational Influences* (s. 29–46).
- Køppe, S. (2008). En Moderat Eklekticisme. *Psyke og Logos*, 29(1), 15-36*.
- Lamont, J. H. (2013). Policy Statement: Out-of-School Suspension and Expulsion. *American Academy of Pediatrics*, 131(3), 1000–1007.
<https://doi.org/10.1542/peds.2012-3932>
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. University of Chicago Press.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life: Acces, Participation, and Changing Practice* (s. 1–188). Cambridge University Press.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/9781108616416>
- Lomholt Wismann, I. M., & Lau Pedersen, S. (2024, februar 12). Små skolebørn udsat for voldtægt og overgreb af andre børn. TV2.
- Mardahl-Hansen, T. (2019). Teaching as a Social Practice. *Nordic Psychology*, 71(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/19012276.2018.1457451>
- McCluskey, G., Cole, T., Daniels, H., Thompson, I., & Tawell, A. (2019). Exclusion from School in Scotland and Across the UK: Contrasts and Questions. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1140–1159.
<https://doi.org/10.1002/berj.3555>
- McCluskey, G., Riddell, S., Weedon, E., & Fordyce, M. (2016). Exclusion from School and Recognition of Difference. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 529–539.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1073015>
- McCrystal, P., Percy, A., & Higgins, K. (2007). Exclusion and Marginalisation in Adolescence: The Experience of School Exclusion on Drug Use and Antisocial Behaviour. *Journal of Youth Studies*, 10(1), 35–54.
<https://doi.org/10.1080/13676260701196103>
- McElderry, C. G., & Cheng, T. C. (2014). Understanding the Discipline Gap from an Ecological Perspective. *Children & Schools*, 36(4), 241–249.
<https://doi.org/10.1093/cs/cdu020>
- Monk, D. (2000). Theorising Education Law and Childhood: Constructing the Ideal Pupil. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 355–370.
<https://doi.org/10.1080/713655361>
- Morgan, M. A. (2018). *Too Cruel for School - Exclusionary Discipline and the Incurable Student* [Doctoral dissertation, University of Cincinnati]. I *Professional Geographer*. https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1957.91_45.x
- Mørck, L. L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning - Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I *Psykologiske & pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 123–154). Roskilde Universitetsforlag.

- National Association of Secondary School Principals. (2000). Statement on civil rights implications of zero tolerance programs - Testimony presented to the United States Commission on Civil Rights.
- Nissen, M. (2005). The Subjectivity of Participation. Sketch of a Theory. *International Journal of Critical Psychology*, 15, 151–179.
<http://www.palgrave.com/products/title.aspx?pid=378227>
- Nissen, M. (2009). Objectification and Prototype. *Qualitative Research in Psychology*, 6(1–2), 67–87. <https://doi.org/10.1080/14780880902900960>
- Nissen, M. (2012). *The Subjectivity of Participation: Articulating Social Work Practice with Youth in Copenhagen*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9780230367890>
- Ollman, B. (2003). *Dance of the Dialectic - Steps in Marx's Method*. University of Illinois Press.
- Ollman, B. (2015). Marxism and the philosophy of internal relations; or, How to replace the mysterious 'paradox' with 'contradictions' that can be studied and resolved. *Capital and Class*, 39(1), 7–23.
<https://doi.org/10.1177/0309816814564128>
- Osterkamp, U. (1978). Erkenntnis, Emotionalität, Handlungsfähigkeit. *Forum Kritische Psychologie*, 3, 13–90.
- Osterkamp, U. (2001). Lebensführung als Problematik der Subjectwissenschaft. *Forum Kritische Psychologie*, 43, 4–35.
- Osterkamp, U. (2008). Soziale Selbstverständigung als subjektwissenschaftliches Erkenntnisinteresse. *Forum Kritische Psychologie*, 52, 9–28.
- Paget, A., Parker, C., Heron, J., Logan, S., Henley, W., Emond, A., & Ford, T. (2018). Which Children and Young People are Excluded from School? Findings from a Large British Birth Cohort Study, the Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC). *Child: Care, Health and Development*, 44, 285–296. <https://doi.org/10.1111/cch.12525>
- Pepper, S. C. (1942). *World Hypotheses*. University of California Press.
- Pesta, R. (2018). Labeling and the Differential Impact of School Discipline on Negative Life Outcomes: Assessing Ethno-Racial Variation in the School-to-Prison Pipeline. *Crime and Delinquency*, 64(11), 1489–1512.
<https://doi.org/10.1177/0011128717749223>
- Rasmussen, O. V. (2004). Læring og vanskeligheder i én skole - flere verdener. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i teori og praksis - perspektiver på pædagogisk tænkning* (s. 194–220). Billesøe & Baltzer.
- Roald, T., & Kjøppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, 29, 86–99.
- Rogers, C. (2012). Review: Inclusive Education, Exclusion and Difficult Difference: a Call for Humanity? *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 475–485.

- Schatzki, T. R. (2012). *A Primer on Practices: Theory and Research*. I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings, & F. Trede (Red.), *Practice-Based Education - Perspectives and Strategies* (s. 13–26). Sense Publishers.
- Searle, C. (2017). Xeno-Racism and the Scourge of Roma School Exclusion. *Race and Class*, 59(1), 73–83. <https://doi.org/10.1177/0306396817701671>
- Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More Than a Metaphor: The Contribution of Exclusionary Discipline to a School-to-Prison-Pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546–564.
- Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C., & Peterson, R. (2002). The Color of Discipline: Sources of Racial and Gender Disproportionality in School Punishment. *The Urban Review*, 34, 317–342.
- Skiba, R. J., & Peterson, R. (2003). Preventing School Failure. I *Winter* (Bd. 47, Nummer 2).
- Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the Social Curriculum: School Discipline as Instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- Stanovich, K. E., Grunewald, M., & West, R. F. (2003). Cost-Benefit Reasoning in Students with Multiple Secondary School Suspensions. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1061–1072. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00318-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00318-5)
- Ordenscirkulære (1967, CIR 97, 14/7/1967). Cirkulære for forholdsregler til fremme af god orden i skolerne. Undervisningsministeriet. Lovtidende 1967, pp. 375–378.
- Stetsenko, A. (2014). Transformative Activist Stance for Education: The Challenge of Inventing the Future in Moving Beyond the Status Quo. I T. Corcoran (Red.), *Psychology in Education: Critical Theory~Practice* (Nummer August, s. 181–198). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-566-3>
- Sylvest Mikkelsen, L. (2024, august 24). Vold og forråelse på skole: Hvem vidste hvad og hvornår? TV2 Fyn.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I D. M. Søndergaard & J. Koefod (Red.), *Mobning- sociale processer på afveje* (s. 21–58). Hans Reitzel.
- Søndergaard, D. M., & Hansen, H. R. (2018). Bullying, Social Exclusion Anxiety and Longing for Belonging. *Nordic Studies in Education*, 38(4), 319–336. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-03>
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice* (s. 1–210). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576362>
- Tanggaard, L. (2014). Ethnographic Fieldwork in Psychology: Lost and Found? *Qualitative Inquiry*, 20(2), 167–174. <https://doi.org/10.1177/1077800413510876>

- Teo, T. (2008). From Speculation to Epistemological Violence in Psychology: A Critical-Hermeneutic Reconstruction. *Theory & Psychology*, 18(1), 47–67. <https://doi.org/10.1177/0959354307086922>
- Theriot, M. T., Craun, S. W., & Dupper, D. R. (2010). Multilevel Evaluation of Factors Predicting School Exclusion Among Middle and High School Students. *Children and Youth Services Review*, 32(1), 13–19. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.06.009>
- Undervisningsministeriet. (2020). Regler om inklusion. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>.
- Valsiner, J. (2019). Generalization in Science: Abstracting from Unique Events. I C. Højholt & E. Schraube (Red.), *Subjectivity and Knowledge* (s. 79–97). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4>
- Vianna, E., & Costa, R. (2024). Demedicalizing Anger and Re-Politicizing Rage in Foster Care: Toward a Transformative Approach to Mental Health. I T. Manderbach, J. P. Ruge, E. Wengemuth, & S. Waleng (Red.), *Beyond Adaptation: The Unity of Personal and Social Change in Critical Psychology and Cultural-Historical Theory*. Peter Lang.
- Waleng, S. (2024). Beyond 'Disruptions': A Critical Exploration of the Necessity of School Exclusions. Roskilde Universitet. Afhandling fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi.
- Wallace, J. M., Goodkind, S., Wallace, C., & Bachman, J. G. (2008). Racial, Ethnic, and Gender Differences in School Discipline Among U.S. High School Students: 1991-2005. *Negro Education Review*, 59(1–2), 47–62.
- Welsh, R. O., & Little, S. (2018). The School Discipline Dilemma: A Comprehensive Review of Disparities and Alternative Approaches. *Review of Educational Research*, 88(5), 752–794. <https://doi.org/10.3102/0034654318791582>
- Wengemuth, E., & Waleng, S. (2024). On the Challenges of Doing Critical-Psychological Co-Research in Neoliberal Academia. I T. Manderbach, J. Ruge, P. Brook, E. Wengemuth, & S. Waleng (Red.), *Beyond Adaptation: The Unity of Personal and Social Change in Critical Psychology and Cultural-Historical Theory*. Peter Lang Verlag.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press.
- Wu, S. C., Pink, W. T., Crain, R. L., & Moles, O. (1982). Student Suspension: A Critical Reappraisal. *The Urban Review*, 14, 245–303.