

Voldens betingelser

En kvalitativ undersøgelse af vold i indskolingen

Emma S. Bengtsson,
studienummer: 20154047

Sara K. Madsen,
studienummer: 20155789

Vejleder: Thomas Szulevicz

Afhandlingens samlede antal tegn: 291.375

Antal normalsider: 121,4

10. semester, psykologi

Specialeafhandling

Aalborg Universitet

29. maj 2020

Abstract

The purpose of this master's thesis is to examine, which conditions underlie the reported increase in violence in Danish primary schools. In an attempt to define the concept of violence it's found that the concept of violence is wide and abstract. With a critical psychological perspective the acquired empirical knowledge is gathered through semi-structured interviews with two public school teachers. Through these interviews as well as the theoretical framework five conditions are established: *The school reform*, *Inclusion*, *Loss of authority*, *The awareness towards and the expectation of violence* and *The importance of the home to individual characteristics*. In working with each of the five conditions, it leads to the finding of different dilemmas. These dilemmas exhibit some fundamental challenges in the Danish school, both within and besides the conditions. This master's thesis finds that the conditions are influential on each other. To understand why some students, react with violence, it's necessary to understand that violence is a form of communication, which is a conclusion of the master's thesis as well.

This master's thesis points to the importance of working with an understanding of violence, not as situated in the child, but as an illustration of some underlying problems both inside and outside of school, when trying to minimize violence in schools. Finally, this master's thesis portrays that it's not unequivocally possible to state that violence in primary schools is actually increasing, but merely that violence does exist and that the conditions can be used to demonstrate this.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1. Indledning	1
1.1 Afhandlingens struktur	3
1.1.1 Formalia	5
1.2 Afgrænsning	5
Kapitel 2. Hvad menes der med vold?	8
2.1 En søgning ind i voldsbegrebet	8
2.2 Hvordan forstås vold?	10
2.3 Fysisk vold	12
2.4 Psykisk vold	14
2.5 En konkretisering af vold	16
2.6 Hvordan forstår vi vold?	18
Kapitel 3. Videnskabsteori	20
3.1 Et historisk oprids: Hvad opstod kritisk psykologi på baggrund af?	20
3.1.1 Mennesket i samfundet	21
3.2 Handleevne og handlemuligheder	22
3.3 Livet og deltagelsen heri	25
3.3.1 Daglig livsførelse	25
Kapitel 4. Metode	30
4.1 Interviewet i den kvalitative forskning	30
4.1.1 Forskningsinterviewets design	31
4.1.1.1 Den rejsende: Videnskonstruktion i samspillet	32
4.1.2 Praktisk gennemførlighed og videokonferenceinterviewet	33
4.1.2.1 Online interviews	35
4.1.3 At tilgå interviewpersoner	36
4.1.3.1 Præsentation af interviewpersoner	37
4.2 Betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse	37
4.3 Kvalitetskriterier	41
4.3.1 Pålidelighed	41
4.3.2 Gyldighed og generalisering	42
4.3.3 Etik	43
Kapitel 5. Folkeskolereformen	46
5.1 Nedslag i folkeskolereformen	46
5.1.1 Alle skal blive så dygtige, som de kan	47
5.1.2 Folkeskolereformens indsatsområder	49
5.2 Analyse af folkeskolereformen som betingelse	52
5.2.1 De lange skoledage	52
5.2.2 Synlig læring	55
Kapitel 6. Inklusion	58
6.1 Hvad er inklusion?	58
6.1.1 Den inkluderende, voldsfri skole	59
6.1.2 Er inklusion blot integration 2.0?	60

6.1.3 Inklusionens uundgåelige effekt: Eksklusion	62
6.1.4 Hvor er inklusionens grænser?	64
6.2 Analyse af inklusion som betingelse	65
6.2.1 Børn med særlige behov i relation til vold i skolen	65
6.2.2 Fællesskabet og eksklusion	67
6.2.3 Struktur	71
6.2.4 Inklusionens adfærdsregulerende effekt	73
Kapitel 7. Autoritetstab	77
7.1 En antiautoritær bevægelse	77
7.1.1 Børnesyn, børneopdragelse og autoritet	78
7.1.2 Barnet i centrum	80
7.1.3 Den manglende autoritets betydning for lærerens handlemuligheder	82
7.2 Analyse af autoritetstab som betingelse	83
7.2.1 Autoriteten i skolen er vendt	83
7.2.2 Sanktionering: Muligheder og begrænsninger	87
7.2.2.1 Den umiddelbare sanktion	88
Kapitel 8. Opmærksomheden på og forventningen om vold	93
8.1 Forventningens effekt	93
8.1.1 Italesættelsen af vold	94
8.2 Analyse af opmærksomheden på og forventningen om vold som betingelse	96
8.2.1 Italesættelsens magt	96
8.2.2 Fokus på voldens seriøsitet	97
Kapitel 9. Hjemmets betydning for individuelle karaktertræk	101
9.1 Negative selvopfattelser	101
9.1.1 Hjemmets betydning for voldelig adfærd	102
9.1.2 Barnets evne til at regulere følelser	104
9.2 Analyse af hjemmets betydning for individuelle karaktertræk som betingelse	105
9.2.1 Børns naturlige reaktioner på livets hændelser	105
9.2.2 Følelsesregulering	107
Kapitel 10. Diskussion	112
10.1 Dilemmaer som udtryk for problematikker ved skolens rammer	112
10.1.1 Kvantitet versus kvalitet i folkeskolen	114
10.1.2 Et videnskabsteoretisk bias	116
10.2 Det vilde problems endnu vildere løsning	117
10.2.1 Familie- og skolebaserede tiltag	118
10.3 Sammenhænge betingelserne imellem	121
10.4 Er der egentlig en stigende tendens til vold?	123
10.4.1 En politisk interesse	126
Kapitel 11. Konklusion	129
12. Pensumliste	132
13. Referenceliste	139

Kapitel 1. Indledning

En dag i skolen blev det for meget for Jeppe: Da læreren endnu engang bad ham lukke ned for den youtubevideo, han var i gang med at se, kunne han ikke længere holde vreden tilbage. Da læreren satte sig ned ved siden af ham for at lukke computeren sammen, råbte Jeppe højlydt, at det skulle han ikke, slog ud efter læreren og ramte ham i ansigtet (Bilag 4).

Dette er en beskrivelse af mødet med Jeppe, en indskolingselev, som vi har fået kendskab til gennem et praktikforløb på 8. semester. Ovenstående beskrivelse er ikke første gang, Jeppe reagerer med vold mod en lærer. Nej, han kæmper på daglig basis med vrede og frustrationer, der ofte udløser raserianfald, vredesudbrud og voldelige reaktioner. Vi kan hurtigt blive enige om, at Jeppes situation er overvældende og voldsom. Desværre er den ikke et enkeltstående tilfælde. Mange børn reagerer med vold, og vi er derfor vidne til en skole, der udvikler sig i en retning, hvor vold præger dagligdagen for både lærere og elever. Således kan det om ikke andet tolkes, når Arbejdstilsynet til Kristeligt Dagblad beskriver:

...at mens 13 procent af lærerne i 2012 selv oplyste, at de havde været udsat for vold, var andelen i 2018 steget til 20 procent. Dette placerer lærerfaget som et af de mest voldsudsatte i det danske samfund sammen med professioner som specialpædagog, politiassistent og fængselsbetjent (Arbejdstilsynet til Kristeligt Dagblad, if. Avisen.dk, 2019, tilgået d. 12.02.20).

Det er netop denne udvikling og ikke mindst Jeppes situation, der vækker en interesse og undren hos os. Vi bliver nysgerrige på, hvordan den afrapporterede stigende tendens til vold skal forstås, og ligeledes hvorfor der ses denne afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Denne undren og nysgerrighed udmunder i en problemformulering, der lyder således:

Hvilke betingelser ligger til grund for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen?

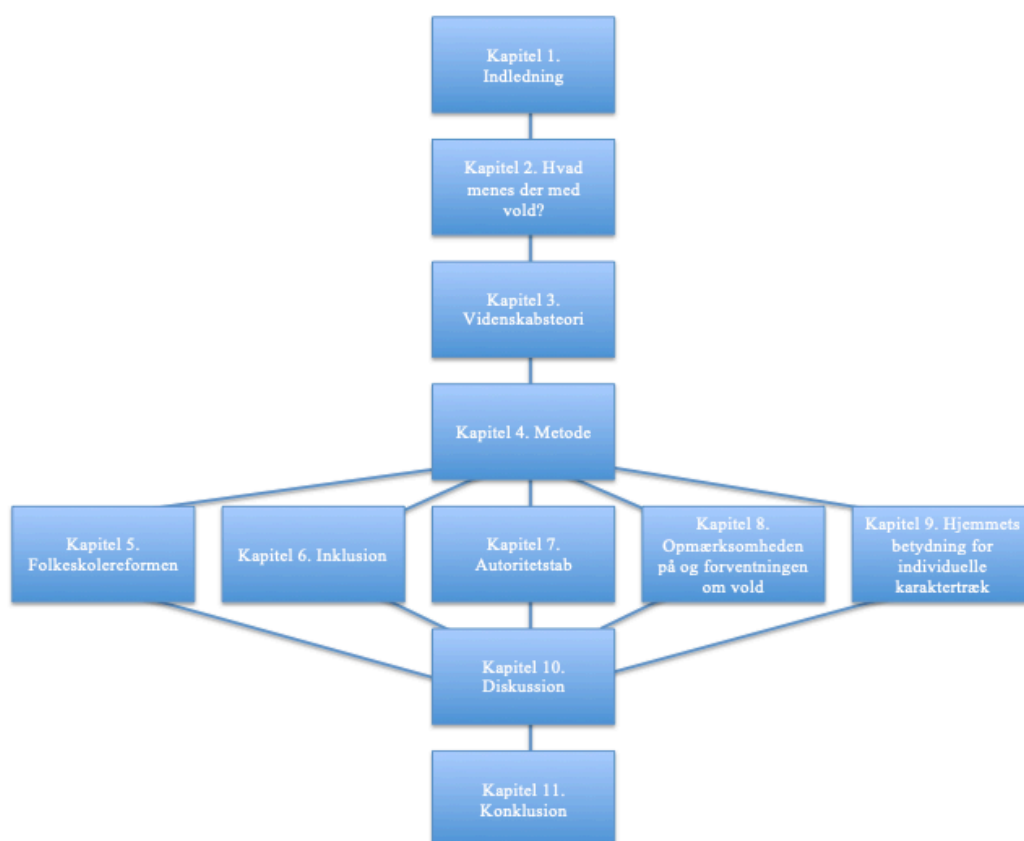
Vores interesse er centreret i det pædagogisk-psykologiske felt, hvilket udfordringer og problematikker i indskolingen i høj grad må siges at være. Vi er optagede af at forstå et ekstremt fænomen som vold i indskolingen. Dermed ikke sagt, at vi ønsker at pege fingre ad nogen som årsagen til, at der er en afrapporteret stigende tendens til vold i indskolingen. Nej, vi er derimod mere optagede af, hvilke betingelser og processer der fordrer denne udvikling, hvor børn reagerer med en ekstrem handling, der ikke bør finde sted i den danske folkeskole, hvis alle idealer om en velfungerende og idyllisk folkeskole er til stede. Men at børn ned til fem-seks års alderen reagerer voldeligt mod deres lærere, er et fænomen, vi ikke kan lade stå udforsket hen. Dermed forstås det også, at vi netop er interesseret i vold fra elev mod lærer.

Med udgangspunkt i Jeppes situation, Arbejdstilsynets beskrivelse og ikke mindst vores interesse, er vi ganske overbeviste om, at emnet er relevant at undersøge netop nu, da det fremstår mere aktuelt end nogensinde før. Dette fordi der samtidig er udarbejdet en rapport af Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA), som hedder: *“Undersøgelse af chikane, trusler om vold og fysisk vold rettet mod undervisningspersonale i udvalgte folkeskoler”*, hvor der præsenteres, at der er en stigende hyppighed af trusler og vold i den danske folkeskole (Aust et al., 2018, p. 17). Heri aktualiseres emnet, da både lærere og pædagoger udtrykker, at de oplever en stigende tendens til vold i indskolingen, og at de oplever, at det er her, der er flest trusler, mest vold og chikane (Aust et al., 2018, p. 40). Ofte var det også hos indskolingselever, at voldsproblematikker forekom i praktikforløbet, hvorfor det netop skal pointeres, at det er, når indskolingselever reagerer med vold, vi ønsker at undersøge. Det viser sig ligeledes, at dette felt endnu ikke er bredt udforsket, hvorfor vi har ambitioner om, at denne afhandling vil kunne bidrage til at afdække feltet. Vi finder det vigtigt, fordi vi har en antagelse om, at den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen influer mange menneskers hverdag i en eller anden grad. I øvrigt efterlader vores interesse for og undren over den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen os med flere spørgsmål end svar, hvilket endnu en gang bekræfter os i, at det er lige præcis dette emne, vi skal undersøge, afdække og blive klogere på. For hvad i alverden er det egentligt, der får børn helt ned til indskolingsalderen til at slå, sparke, nedgøre, spytte på og skubbe en voksen autoritetsfigur, som folkesko-

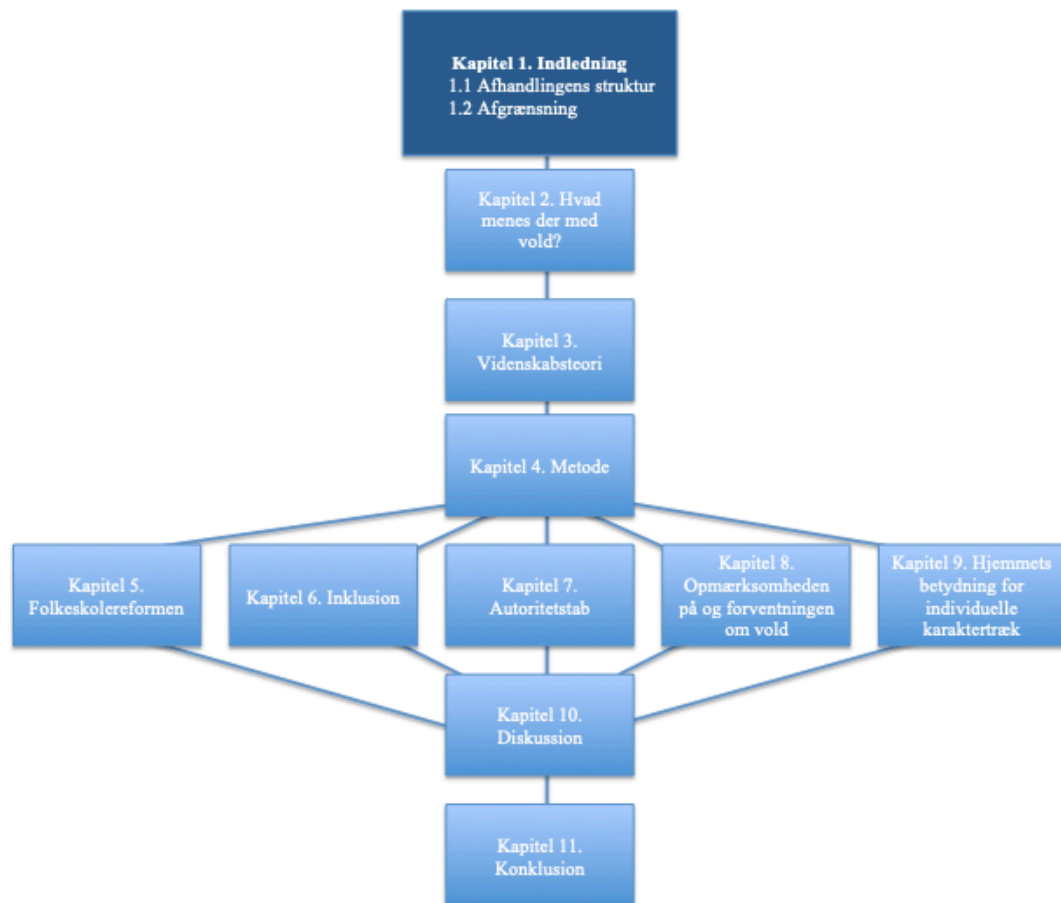
lelærere antageligt må være. Dette skulle både vi og du gerne være meget klogere på, når afhandlingen er læst til ende.

1.1 Afhandlingens struktur

Der vil i afhandlingen forekomme en række visualiseringer, der inddrages som illustration af indholdet ved hvert nyt kapitel igennem afhandlingen. Formålet med visualiseringerne er at give læseren et overblik over afhandlingens opbygning:



Da opbygningen ses som kapitelstruktur, vil visualiseringerne anvendes til at vise, hvor læseren befinder sig. Boksen med kapitlet vil derfor markeres og udvides, således underoverskrifter også fremgår i boksen:



Hver af de betingelser, vi arbejder med, ses som et separat kapitel som illustreret med visualiseringen. Dermed bliver en betingelse som “Folkeskolereformen” eksempelvis et adskilt kapitel fra betingelsen “Inklusion”. I hvert kapitel eksisterer der desuden henholdsvis et teoretisk og et analytisk afsnit relateret til den betingelse, der fokuseres på. Dermed bliver teorien og analysen opdelt i en række forskellige afsnit, hvorfor opbygningen ikke tager form som et klassisk struktureret projekt.

Vi introducerer i indledningen casen om Jeppe. Som kort beskrevet i indledning er Jeppe en dreng, vi gennem et praktikforløb i foråret 2019 i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning kom i kontakt med. Jeppe var på dette tidspunkt en dreng på otte år, der gik i 2. klasse i en folkeskole i Aalborg Kommune. Jeppe inddrages for at belyse et konkret eksempel på det, afhandlingen omhandler; vold i indskolingen. Jeppe kommer derfor til at blive inddraget flere steder undervejs i afhandlingen for at konkretisere og synliggøre nogle af de pointer, der bringes frem. Vi er bevidste om, at casen om Jeppe, der vedhæftes som bilag, er kort, men der er også kun tale om få oplevelser fra et praktikforløb (jf. Bilag 4). Desuden inddrages casen om Jeppe som

illustrerende element, hvorfor det primære formål med inddragelsen er at skabe en association til en virkelig hændelse eller forløb.

1.1.1 Formalia

Vi ønsker at gøre læseren opmærksom på enkelte anvendte regler, vi gør brug af gennem afhandlingen.

Alle forfattere nævnes med fornavn første gang de inddrages, derefter kun med efternavn. I referencer, hvor der er tre forfattere eller derover, præsenteres de alle med fuldt navn første gang, de nævnes. Derefter vil førstnævnte forfatters efternavn skrives ud efterfulgt af “et al.”. Ved referencer med over fem forfattere, vil denne regel gøre sig gældende fra første gang, de bringes frem i afhandlingen. Desuden kursiveres begreber første gang, de står skrevet i brødteksten for overskuelighedens skyld. Når vi henviser til tidligere afsnit gennem afhandlingen, vil afsnitsnavnene være markeret med citationstegn.

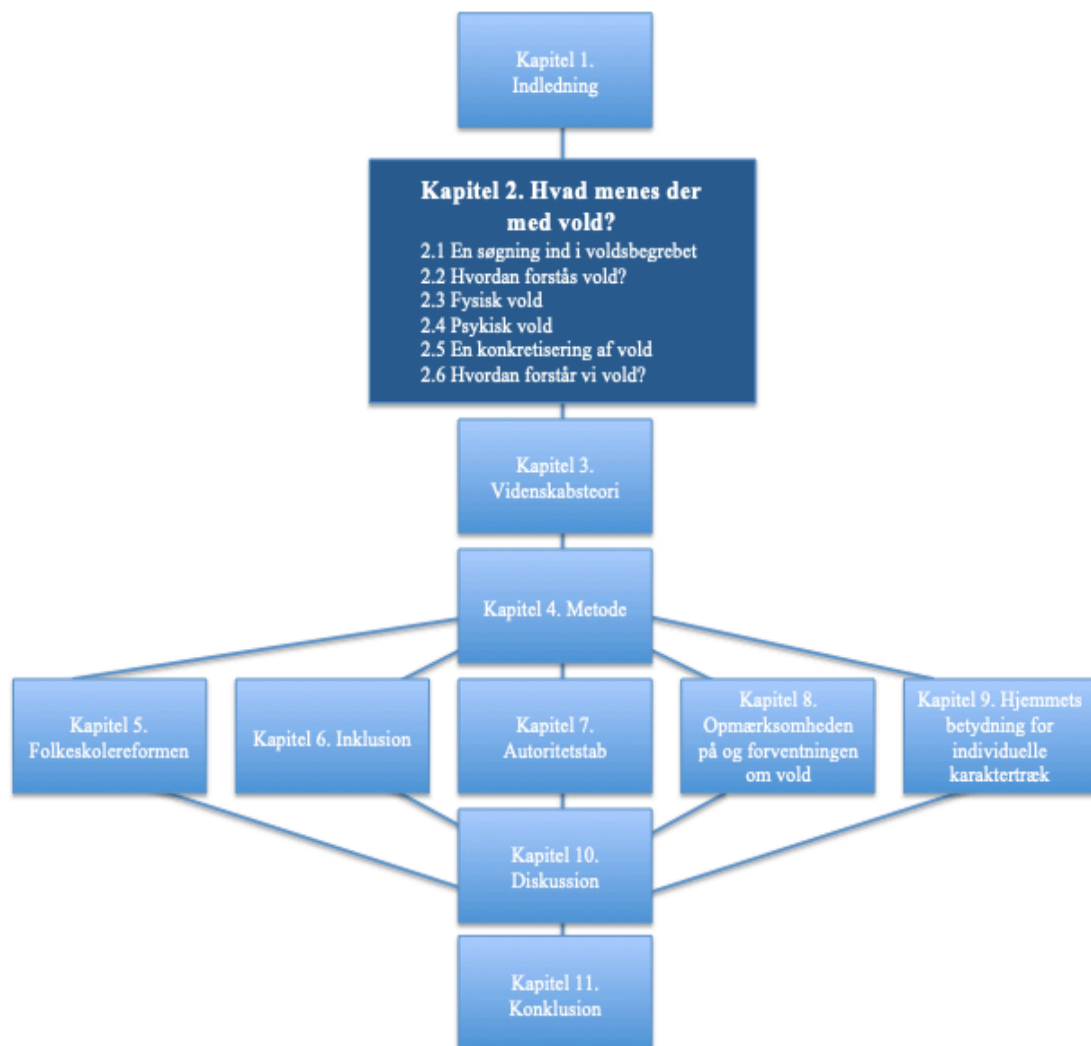
Reglerne for transskription af interviews vil være at finde i begyndelsen af hver transskription, henholdsvis bilag 1 og bilag 2.

1.2 Afgrænsning

Først og fremmest er vores problemformulering med til at fremhæve første afgrænsning; at vi retter fokus mod folkeskolens indskoling. Indskoling skal forstås som klasserne fra 0.-3. klasse. Derudover vil vi igen kommentere på dét, at den vold, vi er interesserede i at rette fokus mod, er volden fra elev mod lærer. Mere herom i kapitel 2.

I indeværende afhandling har vi, som det står beskrevet i afsnittet “1.1 Afhandlingens struktur”, delt kapitlerne op ud fra en række forskellige og relevante betingelser. I den forbindelse vil vi her pointere, at der eksisterer mange betingelser for, hvorfor der ses en afrapporteret stigende tendens til vold i indskoling. Vi har gennem afhandlingen gjort os nogle til- og fravalg i forhold til, hvilke betingelser der inddrages. Eksempelvis har vi ikke medtaget betingelsen “Mobning”, da denne betingelse og arbejdet hermed i sig selv vil kunne udgøre hele afhandlingen. Dermed ikke sagt, at mobning ikke er af betydning eller påvirkende for spørgsmålet om vold, men der vil i afhandlingen lægges vægt på en række andre betingelser. Yderligere afgrænser vi os fra at undersøge, hvordan børn fra tosprogsfamilier kunne være en betingelse for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskoling, fordi vi

ikke umiddelbart finder det afgørende for, at der er sket en stigning. Vi er som udgangspunkt ikke interesserede i elevens baggrund, fordi vi er af den overbevisning, at alle børn uafhængig af etnicitet kan reagere med vold.



Kapitel 2. Hvad menes der med vold?

I det følgende kapitel vil vi undersøge voldsbegreb. Dette ved at se hvilken forskning, der eksisterer på området i forhold til vores problemformulering om den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen, men også for en generel forståelse for begrebet. Vi finder frem til, at vold kommer til udtryk i flere forskellige former, hvorfor vi gør det klart, hvordan vi forstår volden, og dermed hvilken forståelse vi arbejder ud fra.

2.1 En søgning ind i voldsbegrebet

Med vores interesse for at undersøge vold i indskolingen følger et behov for at definere, hvad vi selv forstår ved vold. Voldsbegrebet er et omfattende begreb med mange aspekter, der ligeledes eksisterer på meget forskellig vis i forskningen. Hvordan begrebet forstås, er ligeledes præget af et tidsmæssigt og kulturelt aspekt. Ved afhandlingens begyndelse har vi forsøgt at fremsøge litteratur omhandlende vold i skole regi, hvilket hurtigt har ført os tilbage til 1990'ernes USA, hvor litteraturen i høj grad beskæftigede sig med, hvordan volden i samfundet blev ført med ind i skolen (Walker, Irvin & Sprague, 1997, p. 5). Som forventet adskiller disse teksters beskrivelser sig meget fra, hvad vi forstår som forebyggende arbejde i relation til skolevold set ud fra en dansk kontekst. Vi finder, at de midler, der dengang blev taget i brug for at mindske vold og kriminalitet i de amerikanske skoler, er noget voldsomme; eksempelvis beskrivelserne af hvorledes populære tiltag var brugen af metaldetektorer eller inddragelsen af et vagtværn på skolens grund, mens der var undervisning (Noguera, 1995, p. 190). Til trods for at den kulturelle ramme og baggrund ikke stemmer helt overens med en dansk, bidrager denne søgning til en indsnævring af visse begreber inden for feltet. Hill Walker, Larry Irvin og Jeffry Sprague (1997) introducerede eksempelvis begreber som *reaktiv-* og *proaktiv aggression*, *oppositionel adfærd* og begrebet om den *interpersonelle vold* i deres artikel (Walker et al., 1997, pp. 5-8). På den måde har vi dannet et grundlag, hvorfra vi har kunnet brede vores søgning ud i vores eget forsøg på at definere, hvordan vold skal forstås, og hvordan vi vil anvende det i indeværende afhandling.

Vi har efterfølgende forsøgt at fremsøge litteratur om vold i indskolingen i en dansk kontekst, men det er tydeligt for os, at der endnu ikke er forsket meget i emnet,

den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen, i Danmark, hvorfor rapporten fra NFA og artikler fra forskellige nyhedsmedier, der peger på disse udfordringer, kommer til at stå alene. Samtidig finder vi, at meget af det, vi støder på i vores søgen i en dansk kontekst, omhandler vold elever imellem eller vold udøvet af voksne mod børn. Kigger man ud i Skandinavien, herunder Norge, viser der sig at være forsket mere inden for “voldsfeltet” med undersøgelser, der eksempelvis omhandler; hvad vold udført af elever mod lærere har af konsekvenser for lærerne (Skåland, 2018), hvordan vold kan vise sig forskelligt kønnene imellem, og hvilken oplevelse piger, der reagerer med vold, har af skolen som læringsarena (Faldet & Lekhal, 2016) samt hvordan man tackler episoder, hvor elever har reageret med vold mod lærere (Olsen, 2014). Inddragelsen af denne forskning har, på samme vis som den amerikanske litteratur, bidraget til en større forståelse for feltet. Det er med udgangspunkt i den norske litteratur, at vi er blevet klogere på spørgsmålet om, hvorvidt man kan tale om vold, når det handler om børn i indskolingsalderen. I den danske lovgivning fremgår det, hvorledes at voldshandlinger er strafbart (Straffeloven, 2019, § 7 a. Stk. 2, tilgået d. 17.02.20), men ligeledes at børn under 15 år er under den kriminelle lavalder og ikke straffes for sådanne handlinger (Straffeloven, 2019, § 15, tilgået d. 17.02.20). Man taler ofte om vold og straf med henblik på myndige individer, og derfor fremstår det også meget kontrastfyldt, nærmest en smule kunstigt, at tale om vold i relation til børn helt ned til fem-seks års alderen. Det viser sig også, at der i den norske litteratur inddrages *aggressionsbegrebet* i forbindelse med spørgsmålet om vold. Dette ses eksempelvis i artiklen af Ann-Cathrin Faldet og Rati Lekhal, der omtaler, hvorledes aggression ofte bruges i stedet for vold i psykologisk forskning (Faldet & Lekhal, 2016, p. 56). I en artikel af Christina Olsen (2014) lægger hun sig op ad Per Isdal (2000) med en beskrivelse af aggression som noget, der er knyttet op mod vold og i nogle tilfælde også leder til vold (Isdal, 2000, if. Olsen, 2014, p. 88).

Ovenstående illustrerer vigtigheden af at definere brugen af begreberne i indeværende afhandling, men ligeledes udfordringerne ved at gøre det, da vold er så omfattende et begreb. Med inddragelsen af aggressionsbegrebet i litteraturen opstår også spørgsmålet om, hvorvidt vold er det rette begreb at anvende. Vi vil i den forbindelse argumentere for, at voldsbegrebet eksempelvis også indebærer aggression, hvorfor dette ikke nødvendigvis udelukkes. Derudover er det vold, der omtales i de rapporter og artikler, hvorfra vi har fået inspiration til afhandlingen. Slutteligt vil vi påpege, at

den afrapporterede tendens til, at børn i indskolingen reagerer med vold mod en voksenautoritet, kan karakteriseres som en ekstrem handling og et udtryk for en svær problematik, hvorfor valget af vold som undersøgelsesfænomen kan være med til at pointere voldsomheden af dette samt tydeliggøre behovet for forskning på området.

2.2 Hvordan forstås vold?

Der findes mange forståelser af vold og mange opfattelser af, hvad vold er, og hvorfor det sker (Aust et al., 2018, p. 69; Foss, Holm, Munch & Pedersen, 1994, p. 14), hvorfor vi finder det relevant at forsøge at definere, hvad vold er.

Vold kan opstå, når man ikke har flere muligheder for verbal kommunikation, hvorfor det ofte er et udtryk for en følelse af afmagt, frustration og fortvivelse. Hvis et barn føler sig overhørt, frustreret eller misforstået, kan det være svært at opretholde den gode kommunikation, hvorfor barnet reagerer med vold eller aggression. Heraf ses det altså, at vold er en udtryksform, der anvendes, når andre udtryksformer ikke længere er til rådighed (Foss et al., 1994, p. 16). Isdal understøtter dette, da han mener, at anvendelse af vold er en reaktion på følelser forbundet med afmagt koblet med aggressionsproblemer (Isdal, 2000, p. 110; Isdal, 2003a, pp. 24, 37f). På trods af, at vi ovenfor påpeger, at vold og aggression kommer til udtryk hos barnet, når andre udtryksformer ikke længere er til rådighed, forstår vi også vold som en form for kommunikation. Når et barn anvender vold, prøver det at kommunikere. Det er ikke længere muligt for barnet at opretholde en verbal kommunikation, men vold er til trods herfor absolut stadig en måde at kommunikere på. I den henseende pointerer Isdal (2003b), at aggressionsproblemer hos et barn altid er de voksnes opgave at forstå, fordi aggression hos et barn er et symptom på, at barnet ikke har det godt. Aggression og vold er en forsvarsreaktion funderet i *fight*-, *flight*- eller *freeze-tankegangen*, hvor vold finder sted i fight-reaktionen. Barnet kan føle sig truet, bange eller magtesløst, og reagerer derfor med vold, fordi det ifølge Isdal er en naturlig reaktion på eksempelvis afvisning eller hjælpeløshed (Isdal, 2003b, p. 47f). Vi finder derfor, at vold er en meget sigende kommunikationsform fra barnet.

Ifølge Stuart Henry (2000) er vold ofte defineret som anvendelse af magt, der skader modparten. Dog pointerer han, at dette er en meget simpel definition, der ikke indfanger begrebets kompleksitet. Han mener eksempelvis, at definitionen ekskluderer emotionel- og psykologisk smerte (Henry, 2000, p. 17), og deraf altså dele af *den*

psykiske vold. Denne kritik af definitionen er vi dog lidt undrende over for, idet vi ikke ser, at den direkte ekskluderer psykisk vold. Netop fordi definitionen er så enkel, som den er, mener vi ikke, at den ekskluderer noget. Definitionen er uden tvivl ikke særlig eksplicit, men dette betyder ikke, at den ikke anerkender, at psykisk vold er vold. Dette afhænger af, om det skader modparten, hvilket psykisk vold også kan gøre. Dog vil vi tilsvarende pointere, at definitionen bliver så løs, at den faktisk ikke formår at anerkende voldens kompleksitet. Derfor må vi søge efter andre definitioner herpå.

Isdal identificerer en definition af vold, hvor vold er brugen af fysisk magt til at skade et andet menneske. Han tilføjer, at denne definition meget tydeligt begrænser sig til *den fysiske vold*, og derfor ekskluderer andre former for vold, hvortil det bemærkes, at der altid er et følelsesmæssigt aspekt (Isdal, 2003a, p. 15f).

Undervisningsministeriet, der henviser til Arbejdstilsynets definition af vold, forsøger at indfange begge former for vold med en definition, der lyder således:

Vold kan både have fysisk og psykisk karakter:

Fysisk vold som angreb mod kroppen, fx spark, slag, skub, niv, bid, krads, spyt, kast med genstande m.m.

Psykisk vold som trusler og anden krænkende adfærd. Trusler kan fx være mundtlige trusler på livet, trusler om hærværk m.m. og anden krænkende adfærd kan fx være chikane, ydmygelser, diskriminerende udsagn m.m. (Undervisningsministeriet, 2018, p. 5).

Denne definition er markant anderledes end den, som Henry beskriver, da den er detaljeret. På trods af at den er detaljeret, er der stadig rum for, at man individuelt kan fortolke vold, idet begge voldstyper afsluttes med "m.m.". Med denne definition ses det også, at Undervisningsministeriet ikke overordnet definerer vold som en helhed, men adskiller psykisk- og fysisk vold som to forskellige voldsformer. Undervisningsministeriets definition af vold forsøger dermed eksplicit at forklare, hvad vold er, og hvad vold kan være uden at udelukke andre forståelser.

En anden definition, der ikke på samme måde skelner mellem den fysiske og psykiske vold, ses i Kenneth Dodges (1991) opdeling af aggression i to typer; reaktiv- og proaktiv aggression. Et reaktivt aggressionsmønster resulterer i, at man nemt reagerer ved provokation og frustration, hvor man ofte vil fortolke andres signaler

som negative eller direkte fjendtlige. Et proaktivt aggressionsmønster, også kaldet *instrumentel vold*, er kendetegnet ved, at man har en intention om at skade modparten for at opnå det ønskede og tiltvinge sig goder som eksempelvis magt (Dodge, 1991, p. 203, Isdal, 2003a, p. 16). Dodge opstiller en tydelig skelnen mellem reaktiv aggression og proaktiv aggression, hvor reaktiv aggression beskrives som “troubling by others” og proaktiv aggression beskrives som “troubling to others” (Dodge, 1991, p. 201).

Også Jørn Foss, Per Holm, Gunvør Munch og Karen Pedersen (1994) bidrager med en definition af voldsfænomenet, men de deler vold op i fire typer; *aktiv fysisk vold*, *passiv fysisk vold*, *aktiv psykisk vold* og *passiv psykisk vold* (Foss et al., 1994, p. 14f). Denne opdeling skelner også fysisk og psykisk vold. Den passive fysiske vold omhandler eksempelvis forsømmelse og vanrøgt, hvor den passive psykiske vold omhandler omsorgssvigt (Foss et al., 1994, p. 15). Vi vælger dog at fokusere på den aktive vold i en skolemæssig sammenhæng på trods af, at det her er defineret i en anden sammenhæng. Den aktive vold vil blive uddybet i “2.3. Fysisk vold” og “2.4. Psykisk vold”.

Her kan det noteres, at Foss et al. heller ikke definerer vold overordnet, men ligeledes deler volden op, ligesom Undervisningsministeriet gør. I deres projekt vælger de at definere volden i undertyper, fordi de har oplevet, at der kan være en uenighed i, hvad man forstår ved vold og ikke mindst, hvordan den defineres (Foss et al., 1994, p. 14). Dette ses også i rapporten lavet af NFA, introduceret i indledningen, hvor der beskrives, at en interviewperson udtrykker, at hvis man spørger de 43 deltagende undervisere om, hvad vold er, så vil man få 43 forskellige svar (Aust et al., 2018, p. 69). I tillæg til dette er der altså endnu større grund til at uddybe, hvad vi forstår ved vold i indeværende afhandling.

2.3 Fysisk vold

Foss et al. definerer fysisk vold som anvendelsen af fysisk kraft, der påføres en anden person, som eksempelvis slag, spark, kvælningsforsøg og knivstik (Foss et al., 1994, p. 14f). Her er forfatterne meget specifikke, men samtidig lader de også tolkningen være op til den enkelte, da de kun kommer med eksempler. Ved at komme med eksempler guider de den enkelte i retning af, hvad den fysiske vold kan indebære, men uden at udelukke andet. Dette hænger godt sammen med den tidligere be-

skrevne definition fra Undervisningsministeriet, hvor de ligeledes kommer med eksempler på fysisk vold, som spark, slag, spyt og bid, men samtidig ikke udelukker andre former (Undervisningsministeriet, 2018, p. 5).

Foss et al. tilføjer, at hærverk også er fysisk vold, fordi det berører dem, som har tilknytning til det, og som hærverket er gået ud over (Foss et al., 1994, p. 14). Her differentierer definitionen sig fra Undervisningsministeriets definition, da Undervisningsministeriets definition eksplicit definerer fysisk vold som angreb mod kroppen (Undervisningsministeriet, 2018, p. 5).

Ydermere definerer Foss et al., at fysisk vold også indebærer selvdestruktiv adfærd, hvor personen retter volden mod sig selv (Foss et al., 1994, p. 14). Dette er forskelligt fra både Undervisningsministeriets definition og Henrys definition, fordi fysisk vold i deres definitioner er vold rettet mod at skade en modpart; altså et andet menneske og dermed ikke én selv (Undervisningsministeriet, 2018, p. 5; Henry, 2000, p. 17). Henry argumenterer for, at vold i en skolekontekst ofte relateres til vold mellem elever eller vold mod en lærer (Henry, 2000, p. 18), og deraf altså interpersonel vold; vold mellem mennesker. Dermed er fokus ikke i samme grad på selvdestruktiv adfærd, som Foss et al. beskriver (Foss et al., 1994, p. 14). Ydermere belyser Henry, at vold i skolen også ses, når lærere begår vold mod elever, og når skoleadministrationen og -organisationen begår vold mod lærere og elever i form af racisme, sexismen og diskrimination (Henry, 2000, p. 18). Dette kan eksemplificeres ved inddragelse af Børge Skåland (2018), der beskriver, hvordan lærere, der havde oplevet vold fra en elev, var lige så frustrerede og ramte af selve hændelsen, som de var over skoleledelsens håndtering heraf. En lærer udtalte sågar, hvorledes vedkommende havde sagt op kort efter voldsepisoden. Ikke grundet selve episoden, men grundet ledelsens håndtering (Skåland, 2018, p. 19f). Denne form for vold kan ligeledes forstås som en psykisk vold, hvilket det kommende afsnit vil definere (jf. afsnit 2.4).

Ovenstående definitioner tager udgangspunkt i vold mellem voksne. Dog vil vi argumentere for, at den fysiske vold forstået som det fysisk at påføre andre skade ved eksempelvis spark og slag (Foss et al., 1994, p. 14f) ligeledes må gælde, når fokus er på børn, der reagerer med fysisk vold. Alligevel finder vi det relevant at beskæftige os med, hvad der danner grundlag for, at børn når til et punkt, hvor de reagerer med fysisk vold. Vi vil her igen inddrage begrebet om aggression, hvilket vi tidligere argumenterede for, udgør en del af vold. Olsen beskriver, hvordan aggression viser sig hos børn, når de ikke opnår deres ønsker, hvorfor de frustreres, hvilket kan blive vi-

dereført som negative handlinger (Olsen, 2014, p. 90), heraf eksempelvis den fysisk voldelige reaktion. Olsen argumenterer for, at denne udvikling af aggression i barnet kan skyldes en række forskellige faktorer, eksempelvis barnets dårlige erfaringer med hvordan vanskelige situationer skal håndteres, mangel på gode og varme relationer i barnets liv, traumatiske oplevelser eller noget helt fjerde (Olsen, 2014, p. 90). Isdal beskriver understøttende hertil, hvorledes afmagt og frustration hos børn kan skyldes mangel på eksempelvis kontrol, tryghed, følelsen af at blive set og hørt samt indflydelse og løsningsmuligheder (Isdal 2000, pp. 110, 114; Isdal, 2003b, p. 37f). Når dette gør sig gældende, bliver vold derfor for nogle løsningen på afmagtsfølelsen (Isdal, Andreassen & Thilesen, 2003, if. Olsen, 2014, p. 90). Men volden, der muligvis opstår med baggrund i en følelse af afmagt hos barnet, viser sig ikke nødvendigvis kun at være af fysisk karakter. I det følgende afsnit vil det blive uddybet, hvorledes voldsbegrebet også kan vise sig psykisk, både rettet mod andre, men ligeledes som noget rettet mod barnet selv.

2.4 Psykisk vold

Jeppe var en dreng, der allerede fra en tidlig alder havde oplevet, at livet kunne være svært. Da Jeppe var blot to år, forlod hans far ham, da han havde et brændende ønske om at flytte til udlandet og bosætte sig. Kort tid efter at Jeppes far var rejst, mødte Jeppes mor en ny mand. For en stund virkede alt godt. Jeppes mor blev gravid, og Jeppe blev storebror. Lykken varede dog ikke ved. Når Jeppes stedfar drak, blev han ofte meget vred og voldelig. Så kunne han finde på at slå Jeppes mor, selvom Jeppe og hans lillebror var til stede i rummet. Jeppes mor ville forlade stedfaren, men han lovede, at tingene ville ændre sig. Det varede ikke længe, så var Jeppes mor gravid igen. En dag havde en nabo ringet til politiet, og de dukkede op hos Jeppe og hans familie. Oplevelsen viste sig efterfølgende at sætte sig i Jeppe, og han skulle huske dette som et tidspunkt i sit liv, hvor han følte sig svigtet af dem, der burde hjælpe ham.

En dag skulle skolepsykologen hente Jeppe i klassen. Det var efter, at undervisningen var slut, hvor Jeppe normalt skulle være sammen med de andre børn uden for klasselokalet. Men det var Jeppe ikke. Han havde haft en dårlig dag, havde råbt grimme ting af de andre elever og

lærere og været svær at få til at falde ned igen, så klasselæreren havde denne gang ladet Jeppe blive siddende ved hans computer alene i klassen. Da psykologen kom ind i klassen, sad Jeppe og så en Minecraft-video på youtube. Han nægtede at følge med psykologen, og da hun forsøgte at nærme sig ham, blev han vred og råbte højt, at hun skulle lade ham være. Efter lidt tid rejste Jeppe sig og begyndte at løbe rundt i klassen, mens han fortalte psykologen om en lærer, som han hadede, og hvordan han var sikker på, at hans mor ville forgifte ham, da hun havde givet ham et stykke frugt med i madpakken, han ikke kunne tåle. Efter nogen tid lykkedes det psykologen og Jeppe at bevæge sig ned på psykologens lille kontor. Her skulle Jeppe lave en række opgaver. Jo svære opgaverne blev, jo mere frustreret blev Jeppe: "Fuck det er svært. Shit nej, kan vi ikke bare lade vær? Jeg kan ikke det her. Fuck, den bliver svær. What, det giver ikke mening det her. What is this?", udbrød han i en lang talestrøm, mens hele hans lille krop spændte op, og han sad helt stift på stolen. Lige gyldig hvad psykologen sagde, kunne han ikke finde ro, og kort tid efter blev opgaven stoppet (Bilag 4).

En generel definition på psykisk vold defineres af Foss et al. som verbal krænkelse, magtudøvelse, fornægtelse og afvisning (Foss et al., 1994, p. 15; Christiansen & Lynggaard, 1994, p. 44). Desuden tilføjer de, at trusler på livet kan være psykisk vold (Foss et al., 1994, p. 15), hvortil Undervisningsministeriets definition indebærer trusler i bredere forstand. Det er ikke kun trusler på livet, der er psykisk vold. Trusler om hærverk er ligeledes karakteriseret som dette (Undervisningsministeriet, 2018, p. 5). Både Foss et al. og Undervisningsministeriet definerer, at chikane og kontrol af alt, hvad man foretager sig, er psykisk vold. Ligeledes er de begge enige i, at diskriminerende udsagn og nedvurdering er psykisk vold (Foss et al., 1994, p. 15; Undervisningsministeriet, 2018, p. 5).

Skal man forstå denne definition i et børneperspektiv, er et sted at starte at se på Jeppe. I caseeksemplet ovenfor, fremgår det, hvordan Jeppes verbale aggression, bliver et udtryk for psykisk vold, idet han råber grimme ting efter de andre elever samt taler grimt til lærerne. Det fremgår også af casen, hvordan Jeppe taler om en lærer i et aggressivt sprogbrug. Men som det også tydeliggøres i casen, oplever Jeppe ligeledes volden selv, hvilket er en pointe, der vil blive uddybet gennem afhandlin-

gen. Man kan stille sig selv spørgsmålet om, hvorvidt begrebet om psykisk vold er for markant at bruge, når det forstås i relation til børn. Hertil kan et argument dog være, at fokus må rettes mod ofrets oplevelse af handlingen, og at det er dette, der bliver afgørende for, hvordan volden defineres (Isdal, 2000, if. Olsen, 1994, p. 88f). Så ud fra en sådan forståelse, vil man kunne se den uro, der opstår på baggrund af Jeppe's udbrud, eksemplificeret ved det, at han råber grimme ting efter lærere og klassekammerater, som værende psykisk vold. Dette hvis det er den måde, hvorpå klasselæreren eller de andre elever i klassen oplever det. Udfordringen bliver her, at når først Jeppe er kategoriseret som uromageren, så kan dette være svært at bryde med igen. Med udgangspunkt i Thomas Szulevicz' (2016) bog om uro, kan man derfor også argumentere for, at Jeppe's udbrud må tolkes fra forskellige perspektiver, men ét bud kan være det, at når Jeppe havner i disse situationer, er det forbundet med hans position i klassen og ligeledes med hans generelle livssituation (Szulevicz, 2016, p. 109).

En anden måde, psykisk vold kan forstås og komme til udtryk på, er i situationer, hvor volden rettes indad. Dette kan referere tilbage til Foss et al.'s definition af selvdestruktiv adfærd som fysisk vold, hvor personen retter volden mod sig selv (Foss et al., 1994, p. 14). I casen om Jeppe eksemplificeres denne *intrapersonelle vold* gennem hans manglende tiltro til sig selv og egne evner, da han laver opgaver med psykologen, hvorfor han bliver urolig og vred. Jeppe retter altså i visse tilfælde sin aggression mod sig selv, hvilket kan skyldes, at aggression eksempelvis kan opstå grundet svage skolepræstationer (Olsen, 2014, p. 90). Denne skelnen mellem, om volden er rettet mod et indre eller et ydre, vil blive uddybet i det følgende afsnit.

2.5 En konkretisering af vold

En måde, vrede og aggressioner hos børn tilgås og forstås på, er ved beskrivelsen af *adfærdsproblemer*. Anvendelsen af begrebet bliver af Thomas Nordahl, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit (2008) beskrevet som et begreb, der ofte, og på sin vis ukritisk, anvendes om børn, hvis adfærd er provokerende, irriterende eller bekymrende for de voksne omkring børnene. Begrebet anvendes ligeledes i psykiatrien i en mere diagnostisk forstand (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2008, p. 48). Forfatterne beskriver, hvordan forståelsen af adfærdsproblemer er meget bredt og uklart, men argumenterer ligeledes for, at den mest naturlige opdeling af adfærdspro-

blemer er, hvorvidt der er tale om *eksternaliseret*- eller *internaliseret adfærd* (Nordahl et al., 2008, p. 48f). Dog kritiserer de denne forståelse, da der her ofte har været mest fokus på den eksternaliserende adfærd. Samtidig er de kritiske overfor indde-lingen, da denne virker mangelfuld, idet de to adfærdsformer ofte kan forbindes. Eksempelvis er det muligt at være udadreagerende og sårbar på én og samme tid (Nordahl et al., 2008, p. 49f), hvilket ligeledes ses i casen om Jeppe.

Én af de måder, adfærdsproblemer kan forstås, er ved det, at børn kommer til at stå i opposition til de krav, normer og rammer, der eksempelvis sættes i skolereg-
i, hvorfor de kommer til at bryde med disse, og deres adfærd forstås som afvigende (Nordahl et al., 2008, p. 45). For at vende tilbage til argumentet i ovenstående om, at adfærdsproblemer er uklart defineret, er én af de mulige forklaringer på dette, at be-
grebet om adfærdsproblemer bliver anvendt og defineret forskelligt i forskellige fag-
områder (Nordahl et al., 2008, p. 46). Et eksempel på dette er at finde, hvis man ret-
ter fokus mod det psykiatriske felt, hvor adfærdsproblemer kan beskrives som udtryk
for forskellige diagnoser, eksempelvis oppositionel adfærd. I indeværende afhandling
er interessen ikke at fokusere på dette mere diagnostiske standpunkt i forhold til
spørgsmålet om adfærdsproblemer, og hvordan disse kommer til udtryk hos børn,
men dette fokus er dog med til at muliggøre en mere konkret begrebsliggørelse, der i
ovenstående er blevet beskrevet som udfordrende.

Et studie af Kathleen Nolan (2011) viser, hvorledes børn og unge kan agere ud
fra et oppositionelt standpunkt i situationer, hvor de kan føle behov for at modstå det,
der kommer mod dem, og hvordan forstyrrende adfærd eksempelvis er et af de mest
gennemtrængende problemer i skolen (Nolan, 2011, p. 559). Szulevicz beskriver
ligeledes, hvordan det ofte fremlægges, at især drenge, der har svært ved at præstere i
skolen, udviser denne oppositionelle adfærd, hvilket blandt andet skyldes, at de laver
mere uro og dermed forstyrrer undervisningen (Szulevicz, 2016, p. 111).

Men hvorfor opstår denne forstyrrende adfærd? Et bud, der eksempelvis har Urie
Bronfenbrenner som fortaler, kaldes *disturbed ecosystem*, hvilket skal forstås som
det, at der er forstyrrelser i interaktionen mellem individet og den kontekst, ved-
kommende befinder sig i. Med en forståelse forankret heri, ses adfærdsproblemer
som eksisterende i situationer, hvor der opstår et mismatch mellem individet og kon-
teksten. Samspillet mellem individ og kontekst er altså i fokus, hvorfor der også her
argumenteres for, at de kontekstuelle- eller læringsmæssige betingelser er af betyd-
ning for, hvordan børn og unge opfører sig. Dermed defineres adfærdsproblemer her

som det, at omgivelserne stiller krav og ligeledes har forventninger til barnet, som barnet ikke kan imødekomme, hvorfor problemerne også bliver produktet af en “to-vejspåvirkning” mellem omgivelser og barn (Nordahl et al., 2008, p. 47). Mere om dette samspil forekommer i kapitel 3. Vi finder, at denne sammenhæng mellem krav og ressourcer er et vigtig aspekt ved børns reaktioner, og hvordan dette modtages af samfundet, hvilket derfor også er noget, vi vil have for øje gennem afhandlingen.

2.6 Hvordan forstår vi vold?

I det ovenstående har vi undersøgt, hvad andre mener, vold er. Her vil vi uddybe, hvilke aspekter af volden vi vil arbejde med i denne afhandling. De ovenstående afsnit har bidraget til en forståelse af voldens kompleksitet, blandt andet med både brede og meget snævre definitioner af, hvordan vold kan forstås. Vi vil selv arbejde ud fra mere brede beskrivelser af volden, da vores fokus ikke er på at afgøre, hvornår vold er vold, men i højere grad forstå hvorfor volden sker. Dog har brugen af konkrete definitioner hjulpet os til en bedre forståelse af begrebet.

Først og fremmest vil vi arbejde med interpersonel vold; som sagt vold mellem mennesker. Blandt interpersonel vold vil vi arbejde med den vold, hvor elever reagerer voldeligt mod lærere. Dermed afgrænser vi os fra at arbejde med vold, når den bliver begået fra lærer mod elev, når den forekommer mellem elever, eller når skoleadministrationen og -organisationen begår vold mod skolens ansatte og elever. Dette afgrænser vi os fra, i og med vores interesse, som beskrevet i indledningen, er centreret omkring den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen, når elever reagerer med vold mod lærere.

Dernæst ønsker vi at undersøge både fysisk vold og psykisk vold. Fysisk vold når det omhandler anvendelse af fysisk kraft med hensigt at skade modparten. Vi vil ikke afgrænse os til bestemte skader på modparten, men lægge os op ad Undervisningsministeriets og Foss et al.'s definitioner, hvor det forstås, at slag, spark, kvælningsforsøg, spyt og bid kan være eksempler på fysisk vold (Undervisningsministeriet, 2018, p. 5; Foss et al., 1994, p. 14f), dog uden at udelukke andre forsøg på fysisk vold. Psykisk vold forstår og bruger vi i afhandlingen, når volden omhandler trusler i bred forstand, verbal krænkelser og fornægtelse (Foss et al., 1994, p. 15; Christiansen & Lynggaard, 1994, p. 44). Igen, ligesom Undervisningsministeriet, uden at udelukke andre muligheder for psykisk vold.



Kapitel 3. Videnskabsteori

I det følgende kapitel vil vi rette fokus mod kritisk psykologi som det videnskabsteoretiske fundament for afhandlingen. Vi undersøger kritisk psykologis historie samt hovedbegreber. Vi finder, at der inden for kritisk psykologi lægges vægt på spillet mellem individ og samfund og spillets betydning for individets handling, da vi fra fødslen har en række livsbetingelser, der er formet af den historie, vi er født ind i. Den sociale kontekst spiller således en rolle for vores individuelle deltagelse og måde at føre liv på. Derudover belyser vi, at kritisk psykologi bygger på dialektisk materialisme, som betyder, at mennesket udvikler psykiske fænomener og strukturer i forhold til den omkringliggende verden for at kunne overleve, og at verden ligeledes udvikler sig efter mennesket.

3.1 Et historisk oprids: Hvad opstod kritisk psykologi på baggrund af?

Kritisk psykologi opstår i 1960'erne som en protest mod traditionel psykologi. Den traditionelle psykologis interesseområde er, ifølge den kritiske psykologi, i særdeleshed knyttet til overklassen og overklassens forsøg på at manipulere arbejderklassen (Tolman, 1991, p. 2f). Den kritiske psykologi er en politisk og videnskabelig position med afsæt i marxismen (Mairers, 1991, p. 23), hvilket er relevant at have for øje, da dette understøtter det grundlæggende kritiske perspektiv, som kritisk psykologi lægger for dagen. Udgangspunktet for den kritiske psykologi er opfattelsen af, at psykologiens interessefelt også bør opstå i en interesse for netop arbejderklassen. Det ses desuden, at kritisk psykologi er optaget af det individuelle menneskelige subjekt, og dermed altså ikke kun samfundet eller samfundsmæssige klasser (Tolman, 1991, pp. 2; 5). Af kritisk psykologis interessefelt ses det dermed, at samfundet og individet ikke kan adskilles som separate faktorer, der er uafhængige, men nærmere som faktorer i spil og med indflydelse på hinanden. Denne pointe vil blive uddybet senere (jf. afsnit 3.1.1).

For at skildre nogle af de perspektiver der kan gøre sig gældende, når der refereres til traditionel psykologi, er et eksempel den psykoanalytiske tradition. Her er omdrejningspunktet, at mennesker er styret af indre drifter. Et andet eksempel er den humanistiske psykologi, der tager udgangspunkt i, at mennesket søger efter at få op-

fyldt sine behov. Et sidste eksempel er den behavioristiske tradition, hvor udgangspunktet er, at mennesket er styret og drevet af ydre betingelser (Jartoft, 1996, p. 181). Kritisk psykologi positioneres oppositionelt til den traditionelle psykologi og måden, der tænkes, udføres samt samfundsmæssigt praktiseres psykologi på. Den kritiske psykologi står blandt andet i opposition hertil, fordi den kritiske psykologi finder, at traditionel psykologi er upartisk, altså værdifri (Tolman, 1991, p. 5). Kritikken af den upartiske og værdifrie psykologi ses ud fra et kritisk psykologisk standpunkt som kritisabelt, fordi psykologi ikke anses for værende værdifri, hvorfor man bør være åben og tydelig omkring de værdier, man arbejder ud fra (Tolman, 1991, pp. 3, 5). Selvom Charles Tolman, der tillægger sig den kritiske psykologis tankegang, anerkender den traditionelle psykologi for dens generering af viden om menneskets psykiske funktioner, bryder den kritiske psykologi med den traditionelle videnskabs påskønnelse af neutralitet og objektivitet (Tolman, 1991, pp. 3, 5f; Maiers, 1991, p. 25). I relation til dette ser den kritiske psykologi, ifølge Wolfgang Maiers, at mangel på kritisk relevans i forhold til samfunds- eller humanvidenskab er et udtryk for, at man med et traditionelt psykologisk standpunkt er af den opfattelse, at den samfundsmæssige virkelighed eksisterer foruden den forsker, der undersøger den, og som kan undersøge den uden at påvirke virkeligheden eller det, der findes (Maiers, 1991, p. 28f).

3.1.1 Mennesket i samfundet

Som argumenteret for i det ovenstående er man med et kritisk psykologisk standpunkt af den opfattelse, at videnskab ikke er værdineutral, og at man derfor må være åben omkring, hvilke værdier man arbejder ud fra. Netop dette vil vi ligeledes lægge os op ad i vores metodedesign, hvilket vil blive beskrevet yderligere i kapitel 4. Desuden lægger vi os op ad denne pointe, da vi finder det udfordrende at undgå at påvirke den virkelighed, man møder, hvilket vil blive uddybet i afsnittet “4.1.1.1 Den rejssende: Videnskonstruktion i samspillet”. Ifølge Ole Dreier (1979a) vil det endda være utopisk at tro og mene, at mennesket kan udvikle sig distanceret fra det samfund, det lever i. Nej, menneskets udvikling foregår netop i og med samfundet (Dreier, 1979a, p. 10). Det er også på baggrund af dette, at vi mener, at man i en diskussion af, hvilke betingelser der eksisterer, når børn reagerer med vold og dette mod en voksen, ikke kan adskille individ og samfund så krakilsk. Dette må også ses i lyset af det, Dreier beskriver som baggrunden for den kritiske psykologis verdensforståelse, der bygger på *dialektisk materialisme*, hvilket i bund og grund omhandler, at psyki-

ske fænomener bør forstås ud fra, at det har været nødvendigt for mennesket at udvikle disse for at kunne overleve (Dreier, 1979a, p. 10f). Dreier stiller spørgsmålet: *“Hvilke materielle betingelser har nødvendiggjort udviklingen af dette fænomen som en betingelse for, at menneskers eller et bestemt individs liv har kunnet opretholdes og udvides?”* (Dreier, 1979a, p. 11). Her illustreres det, at mennesket ikke uden indflydelse opfinder psykiske fænomener og værktøjer, men derimod at de opstår ud fra et behov, som er betinget af den historiske og samfundsmæssige kontekst, som mennesket har levet i eller lever i nu. På samme vis går påvirkningen den anden vej, og for at forstå samfundets udvikling, må vi også forsøge at forstå menneskets udvikling af funktioner (Dreier, 1979a, p. 11). Et bud på et sådant fænomen er vold. Det har engang været en praksis, der eksempelvis i skoleregi var godkendt og anerkendt som et redskab for læreren til at sikre disciplinen. Men dette behov har kva den historiske og samfundsmæssige udvikling ændret sig, hvorfor voldsbegrebet, og synet på dette i alle aspekter af vores daglige liv, ikke længere er betinget heraf. Derfor ses en ændring hos mennesket og dennes ageren i samfundet. Måske er det også netop derfor, at dét, at elever nu reagerer med vold mod læreren, ja, at de reagerer med vold i det hele taget, bliver set på som en så ekstrem handling, som vi tidligere har argumenteret for, at det er. For her må man, med henblik på Dreiers beskrivelse ovenfor, tale om en udvikling af menneskelige handlinger, der netop bryder med samfundets udvikling, hvilket måske netop gør det svært at forstå dem.

3.2 Handleevne og handlemuligheder

Den kritiske psykologi er, som beskrevet ovenfor, skabt med baggrund i en kritik af den traditionelle psykologis forståelse af individet som ensidig afhængig af de betingelser, der er at finde i omverden, og som individet ikke kan udøve indflydelse på (Haug, 1979, p. 159). Wolfgang Fritz Haug (1979) beskriver, hvorledes den samme problematik også eksisterer hos forskersubjektet, hvilket ligeledes introduceres i afsnittet ovenfor. Ifølge Haug er forskersubjektet, ud fra den traditionelle psykologi, set på, som underkastet det, der på forhånd er givet i og af samfundet, hvilket ud fra et kritisk psykologisk perspektiv må siges at være problematisk (Haug, 1979, p. 161). Med et udgangspunkt i denne form for forskning, argumenterer Klaus Holzkamp (1979c) for, at psykologien ikke til fulde kan leve op til sin opgave, da fokus alene er på individerne og den umiddelbart observerbare omverden (Holzkamp, 1979c, p.

189). Vi finder igen denne pointe relevant, da vi med vores problemformulering ønsker at afdække nogle af de betingelser, der eksisterer for individerne i skolen og ligeledes i samfundet, der kan ligge til grund for den afrapporterede tendens til vold. Dermed vil vi argumentere for, at vi bryder med et fokus, der alene retter sig mod individer, samt det man umiddelbart kan observere omkring dem, da vi ønsker at rette fokus mod samspillet mellem individ og sociale praksisser.

I det følgende vil vi fokusere på Holzkamps (1979b, 1979c), Dreiers (2003, 2009) og Vibeke Jartofts (1996) beskrivelser af den menneskelige *handleevne* og *handlemuligheder* set ud fra et kritisk psykologisk perspektiv. Holzkamp beskriver understøttende til ovenstående afsnits beskrivelser, hvorledes der allerede før vores fødsel er væsentlige determinanter, der er fastlagt. Vi fødes ind i livet med en række bestemte livsbetingelser, der er skabt gennem historien, og som vi kan opretholde og udvikle vores individuelle eksistens ud fra i overensstemmelse med de muligheder, vi har for at gøre dette. Dermed kan vi som individer kun modificere vores eksistens, og herunder vores indlærings- og udviklingsprocesser i sammenhæng med det historiske og samfundsmæssige (Holzkamp, 1979c, p. 190). Med en forståelse forankret i dette, kan man ligeledes anvende Holzkamps ord om, at mennesker må "*samfundsmæssiggøre sig individuelt*" (Holzkamp, 1979c, p. 194). Dreier beskriver dette ved, at man må forstå alle situationer som del i sociale strukturer og dermed ikke som isolerede hændelser, hvorfor man også må se den menneskelige handling i forhold til disse sociale strukturer (Dreier, 2003, p. 4). Her underbygger Dreier, at fokus på samfundet i samspil med individer er vigtigt at have for øje, når man ønsker at undersøge et fænomen som vold. Casen med Jeppe er en konkretisering af netop dette samspil og dets betydning, da Jappes handleevne og -muligheder herfor præges af de forskellige sociale strukturer og kontekster, han indgår i. For at uddybe dette yderligere må mennesker forstås kva deres praksis som aktive skabere og bevidste kontrollører af deres egen tilværelse, hvilket Holzkamp omtaler ved, at mennesker er "*subjekter for deres samfundsmæssige livsproces*" (Holzkamp, 1979b, p. 137). Mennesker kan påvirke og opretholde deres eksistens ved at udøve indflydelse på den samfundsmæssige proces ved eksempelvis at deltage i "kontrollen" af den samfundsmæssige virkelighed (Holzkamp, 1979c, p. 194f). Jartoft kalder dette *den dialektiske proces* i forholdet mellem subjekt og samfund. Hun skildrer, hvordan "*mennesket ses som samfundsmæssigt i sit grundlag og som subjekt for sine handlinger*" (Jartoft, 1996, p. 183). Dette skal forstås som det, at mennesker subjektivt kan forholde sig

bevidst til det, de føler, gør, er interesserede i med mere. Til trods for de samfundsmæssige nødvendigheder og den objektive bestemthed, som Holzkamp omtaler, er mennesket altså rådig over eget liv, hvilket kan referere til begrebet om subjektive bestemmelser (Holzkamp, 1979b, p. 137, Jartoft, 1996, p. 183). Ifølge Jartoft kan de objektive bestemtheder ses som objektive livsbetingelser, men disse er ikke kun begrænsende for mennesker. Betingelser kan være muligheder, forstået som muligheder for at ændre ved vores livsforhold, da vi rigtigt nok er bestemt af vores betingelser, men samtidig er med til at skabe, opretholde og forandre dem (Jartoft, 1996, p. 183). Vi kan dog ikke undgå at sætte spørgsmålstegn ved, om børn i indskolingsalderen kan ansvarliggøres for at have handleevnerne og -mulighederne for at ændre deres livsbetingelser? Eller om denne forståelse af subjektets handleevne i højere grad skal ses i relation til det bevidste voksne menneske?

Med ovenstående beskrivelser og synet på forholdet mellem subjekt og objekt, hvor mennesket ikke længere blot ses som et abstrakt væsen, der er styret af behov og drifter (Jartoft, 1996, p. 183f), argumenterer Jartoft, at den kritiske psykologi bryder med *internaliseringstankegangen*, der antager, at mennesker absorberer samfundets normer og kultur, hvormed de bliver rene genspejlinger af omgivelserne. Med et kritisk psykologisk perspektiv vil fokus i højere grad være på det at tænke *over* de samfundsmæssige former, frem for *i* formerne (Jartoft, 1996, p. 185). Jartoft kommer med et eksempel om “problemfamilien”, hvilket vi i det følgende har ændret til “problembarnet”. Med udgangspunkt i Jartofts eksempel bliver det at se på et barn som værende et “problembarn”, uden derudover at se på, hvilke handlemuligheder barnet har, og hvorfor det handler, som det gør, at se bort fra de historiske og samfundsmæssige betingelser, mennesker lever under og udvikler sig i forhold til (1996, p. 185). Dette kan ligeledes relateres tilbage til pointen fra tidligere om Jeppe, hvor fokus også må være på de sociale strukturer, han indgår i. Også Dreier beskriver den proces, det er at tænke *over* formerne uden, at dette er noget, han direkte påtaler. Han beskriver, hvorledes studier ud fra en kritisk psykologisk tradition undersøger personer i sociale praksisstrukturer for heri at kunne identificere deres deltagelsesmuligheder og årsagerne til, at de handler på bestemte måder frem for andre, samt årsagerne til, at de tager del i at ændre den sociale praksis (Dreier, 2009, p. 207). Dermed understøttes Jartofts pointe om, at et fokus for den kritiske psykologi er på, hvad der ligger til grund for problemerne eller fænomenerne fremfor alene at fokusere på, at

de er der som en egenskab ved barnet (Jartoft, 1996, p. 185). I det følgende afsnit vil denne forståelse af deltagelsesmuligheder blive uddybet.

3.3 Livet og deltagelsen heri

At vi som mennesker kan leve i sociale praksisser, indebærer det, at vi har nogle mål og interesser tilfælles. På den måde får vores deltagelse i forskellige kontekster betydning for os, men også for andre. Dette omtaler Jartoft, med udgangspunkt i Holzkamp, som *subjektrelationer* (1996, p. 190). Dreier beskriver ligeledes, at de sociale praksisser, vi deltager i, udgør forskellige dele af vores personlige liv, og at vi derfor også udvikler personlige holdninger, som vi bruger til at guide vores deltagelse på tværs af de forskellige praksisser. Dette således der ikke opstår modsigelser mellem de forskellige dele, der dermed kommer til at stå i vejen for, at vi kan bevare det, der er af betydning for os. Dreier beskriver også, at det er på baggrund af disse holdninger, at vi finder andre i de sociale praksisser, der er enige og ikke mindst uenige med os (Dreier, 2009, p. 197). I hvilken grad, vi holder fast ved disse, er forskellig, og vi kan over tid skifte holdning til, hvad der betyder mest for os. På samme måde kan vi opleve, at vores holdninger og bekymringer ikke altid vil kunne blive opfyldt i én kontekst alene, hvorfor vi må vi bringe disse med videre eller forfølge dem i andre (Dreier, 2009, p. 197).

Dreier beskriver, hvordan vi ikke blot kan udfolde vores liv, som det passer os, men at vi må udforme vores deltagelse og personlige livsbane i forhold til de strukturelle og sociale aspekter af de praksisser, vi indgår i. Dog pointerer Dreier også, at de strukturelle og materielle aspekter, den objektive bestemtthed, ikke er determinerende for vores personlige livsbane (Dreier, 2009, p. 198f). Dette kan referere tilbage til Holzkamps pointe fra tidligere om, at vi fødes ind i en historie, men også heri kan modificere vores eksistens og dermed samfundsmæssiggøre os individuelt (Holzkamp, 1979c, pp. 190-194). Dette fordi udfordringen, som vold i skolen må siges at være, eksempelvis opstår, fordi elevernes personlige deltagelse ikke stemmer overens med de samfundsmæssige og strukturelle rammer.

3.3.1 Daglig livsførelse

Ifølge Dreier udtrykker Holzkamp også, hvordan vi må lægge en personlig indsats og præstation i at reproducere og overkomme hverdagen, hvilket kan forstås ud fra begrebet om *conduct of everyday life* (Dreier, 2009, p. 199). Begrebet er beskrevet af

Holzkamp i en artikel fra 1995, som er blevet oversat af Dreier i 1998. Heri er den danske oversættelse af *conduct of everyday life* kaldet *daglig livsførelse* (Holzkamp, 1995/1998). Vores forståelse vil lægge sig op ad Dreiers og Holzkamps forståelse, hvor daglig livsførelse skal ses som et grundkoncept. Dette fordi vi mener, at den daglige livsførelse på sin vis er eksisterende i alle aspekter af vores liv, og dermed kan referere tilbage til ovenstående afsnits beskrivelse af blandt andet måden, hvorpå vi handler ud fra de betingelser og muligheder, vi har samt vores bevægelse i og på tværs af kontekster. Vi kan anvende Holzkamp og Dreier til at konkretisere dette fænomen i forhold til, hvordan vi som subjekter, der samtidig er determineret af materielle, strukturelle og sociale bestemtheder, må forme vores daglige livsførelse. For som Dreier argumenterer for i indledningen til artiklen fra 1998, står vi som mennesker overfor forskellige krav, som vi må gøre noget særligt for at integrere i vores daglige livsførelse (Holzkamp, 1995/1998, p. 90). Holzkamp beskriver ligeledes dette ud fra tanken om, at livsførelse ikke er en endimensionel og modsigelsesfri proces, men at vi netop møder forskellige ydre krav fra de livsområder, vi indgår i (Holzkamp, 1995/1998, p. 95). Dette gør vi eksempelvis gennem prioriteringer ved at gå på kompromisser og ved at skabe rutiner for de aktiviteter, der eksisterer i hverdagen. Rutinerne udgør derfor en base, således vi kan formå at ordne det, vi dagligt skal ordne (Holzkamp, 1995/1998, p. 90), hvilket Holzkamp beskriver som værende "livsnødvendigt", da rutiniseringen af vores dagligdag sørger for, at denne fortsat går videre (Holzkamp, 1995/1998, p. 94). Dog er en vigtig pointe her, at det ikke kun er samfundsmæssigt bestemte rammer, der danner grundlaget for rutinerne. Holzkamp introducerer *den relative autonomi* i forlængelse heraf, hvilket ifølge vores tolkning, betyder, at selvom mennesker er bestemt af rutinepræget adfærd, så danner også det subjektive valg grundlag for den daglige livsførelse, dog set i relation til de livsbetingelser vi har. Holzkamp kommer i artiklen med et eksempel fra vores hverdag: Der er en rutine i, at vi står op klokken 07:00 om morgenen for at kunne nå på arbejde, men i princippet kan vi vælge at blive liggende i sengen. Vi råder dermed altid over nogle frihedsgrader, hvilket også betyder, at den daglige livsførelse som fænomen aldrig vil være "en stationær tilstand" (Holzkamp, 1995/1998, p. 95).

Men for at kunne lykkes med at skabe denne daglige livsførelse, peger Dreier på betydningen af at udvikle en selvforståelse og refererer her til det, som Holzkamp kalder *social selvforståelse*, da spørgsmålet ikke alene skal rettes mod "hvem er jeg", men nærmere hvorfor vi fører vores liv på den måde, vi nu engang gør. Vi lever i

modsigelsesforhold, hvor modsigelsen er det, at vi står med valget om at udvide vores subjektive rådighed over vores livsforhold eller at vende dette ryggen og udfordre og true den stabilitet, rutinerne skaber (Holzkamp, 1995/1998, 90). Dette kan også forstås med udgangspunkt i Dreier, der beskriver spændingen mellem det at have muligheden for og pladsen til at udforske og skabe variation i den sociale praksis, man indgår i og det at bibeholde stabiliteten (Dreier, 2009, p. 201). Hvis vi skal forsøge at forstå dette ud fra afhandlingens problemfelt, kan man argumentere for, at en måde at forstå voldsproblematikken kan være med udgangspunkt i denne subjektive rådighed. For man kan muligvis forstå volden som et udtryk for en situation, hvor et barn reagerer på en "forkert" måde eller på en måde, der ikke stemmer overens med det forventede i den kontekst, man befinder sig i. Her bør fokus være på, hvilke betingelser og hvilke deltagelsesmuligheder barnet har.

Når Dreier beskriver denne spænding, kan det referere tilbage til hans beskrivelse af, at vi med tiden ændrer eller skifter holdning til, hvad der er vigtigt for os, hvorfor vi blandet andet også søger ud i forskellige kontekster med disse. Dreier beskriver, at når vi ændrer os gennem livet, ændrer vores personlige deltagelse i forskellige kontekster vores selvforståelse og dermed vores daglige livsførelse sig også (Dreier, 2009, p. 200). Dette stemmer overens med Haugs beskrivelse af, at det, at vi danner vores personlige livsførelse ud fra samfundsmæssige strukturer, må ses som et grundlag for måden, hvorpå vi konstruerer vores personlighed. Idet vi udformer og forandrer strukturen for vores livsførelse, gør vi det samme for vores personlighed og dens væsentlige indhold (Holzkamp, 1995/1998, p. 91).

Det, at skulle tilpasse sig forskellige krav, kan forstås med udgangspunkt i Dreiers beskrivelse af, at mange sociale praksisser er institutionaliserede på forskellige måder med forskellige forståelser for, hvad der er adgangsgivende og acceptabel deltagelse. Nogle institutioner kan endda inddrage forskellige ordninger, der kan rammesætte måden, hvorpå man deltager i dem (Dreier, 2009, p. 198). Et eksempel på dette kan være skolepraksissen, hvori vi vil argumentere for, at der eksisterer bestemte forståelser for, hvad der godkendes som acceptabel deltagelse. Dette kan referere tilbage til pointen fra før om, hvordan man "råder over sit subjekt", hvorfor dette understøtter pointen, da det netop bliver tydeligt, når der brydes med det, der forstås som acceptabel deltagelse, når eksempelvis børn reagerer med vold over for autoritetsfigurer.

Spørgsmålet om handleevne, -muligheder og deltagelse samt hvilken betydning dette har for den daglige livsførelse, vil vi arbejde videre med gennem afhandlingen, og dette vil ligeledes være afspejlet i valget af metode samt dets design.



Kapitel 4. Metode

Indeværende afhandling benytter den kvalitative forskningsmetode. Vi finder dette mest oplagt, da vi ønsker at fokusere på beskrivelserne af volden. Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (2015) beskriver, at fokus i brugen af kvalitative metoder er på, *hvordan* noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 13). Med udgangspunkt i vores problemformulering, der er rettet mod hvilke betingelser, der ligger til grund for den tendens, vi ønsker at undersøge, vil vi påpege, at fokus især er på, hvordan tendensen fremtræder, og hvad den er opstået på baggrund af. I bund og grund ønsker vi at forstå og afdække fænomenet, hvilket af Brinkmann og Tanggaard beskrives som et undersøgelsesfokus inden for den kvalitative forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 13). Yderligere finder vi det relevant at arbejde ud fra den kvalitative forskningsmetode, da kvalitative studier, som Jette Fog (1994) beskriver det, er studier, hvor forskeren har indsamlet materiale “på livets egne betingelser” og ikke i et kontrolleret og eksperimentelt miljø (Fog, 1994, p. 12).

Fog introducerer en række kvalitative metoder, herunder observation og forskningsinterview (Fog, 1994, p. 12). Først havde vi en forestilling og et ønske om at kombinere og bruge begge disse metodiske tilgange i afhandlingen. Dette viste sig dog ikke muligt, hvilket vil blive uddybet yderligere senere i afsnittet “4.1.2 Praktisk gennemførlighed og videokonferenceinterviewet”. Nedenstående vil derfor omhandle vores anvendelse af forskningsinterviewet som metode, og hvordan det bliver brugt i afhandlingen.

4.1 Interviewet i den kvalitative forskning

Fog skildrer et spørgsmål ved brugen af forskningsinterviewet: Hvad kan interviewet som metode bidrage med til netop vores afhandling, og hvorfor har egentlig vi valgt det? (Fog, 1994, p. 14f). Vi må reflektere over vores valg af metode, da vi har været tvunget ud i at diskutere vores umiddelbare valg. I den forbindelse har vi fundet, at det kvalitative forskningsinterview for os, og med udgangspunkt i en problemformulering, der netop er rettet mod at undersøge og afdække en række betingelser, bliver vejen ind i den sociale praksis, vi ønsker at undersøge. Samtidig bidrager forskningsinterviewet som metode med et personligt aspekt, hvilket stemmer overens med vo-

res videnskabsteoretiske tilgang, der netop har fokus på det individuelle set i samfundsmæssig sammenhæng og struktur, da vi fødes ind i en eksisterende historie, hvorfra vi kan udvikle vores eksistens (Holzkamp, 1979c, p. 190 jf. afsnit 3.2).

Hvordan vi som forskere spiller en rolle, og hvordan vi går til forskningsinterviewet i indeværende afhandling, beskrives i følgende afsnit.

4.1.1 Forskningsinterviewets design

Ved interviews arbejdes der ofte ud fra et såkaldt *script*, en *interviewguide*, der netop er til for at strukturere og guide interviewet. I afhandlingen anvendes det *semistrukturerede interview*, hvilket er opstillet på en måde, hvor der eksisterer en oversigt over de emner eller temaer, vi ønsker at afdække i interviewet. Derudover forekommer der forslag til de egentlige spørgsmål, vi som interviewere ønsker at stille undervejs (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 185). Et eksempel fra vores interviewguide viser, hvordan der i venstre kolonne ses et tema kaldet "*Skolereformen*". I højre kolonne står de spørgsmål, vi er interesserede i at få besvaret. Dette er eksempelvis et spørgsmål som: "*Er der noget omkring disse "nye" rammer, der har indflydelse på, at eleverne agerer på den måde, som de gør?*" (Bilag 3). Måden at tilgå selve interviewet og interviewpersonerne på uddybes i afsnittet "4.1.3 At tilgå interviewpersoner". Fog argumenterer for, at det, at have en interviewguide med sig, i højere grad kan skabe usikkerhed, da man kan risikere udelukkende at holde sig til den og dermed miste kontakten i selve interviewet. Hun udtrykker, at så længe kontakten oprettholdes og eksisterer, er det ikke et problem, at man som interviewer taber tråden imellem (Fog, 1994, p. 118).

Når man skal foretage sit interview, er en relevant faktor, hvordan man stiller sine spørgsmål. Der findes henholdsvis *tematiske*- og *dynamiske dimensioner* af spørgsmål, hvor en tematisk dimension skal forstås som spørgsmål, der ønsker at producere viden, mens en dynamisk dimension er rettet mod den interpersonelle relation mellem interviewperson og interviewer (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 185). Tematiske spørgsmål kan karakteriseres som værende "hvad"-spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 186), hvilket i vores interviewguide eksemplificeres, når vi stiller lærerne spørgsmålet: "*Hvad forstår du ved vold?*" (Bilag 3). Dynamiske spørgsmål er derimod "hvordan"-spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 186), hvilket ses i vores interviewguide, når vi spørger: "*Har du oplevet andre former for vold? Hvordan udspiller det sig?*" (Bilag 3). Vores interviewguide er i højere grad præget

af tematiske spørgsmål, hvilket antageligt skyldes, at vores interessefelt er rettet mod at afklare, hvilke betingelser der ligger til grund for den tendens, vi ønsker at undersøge, og dermed producere viden herom. Det relationelle aspekt ses i og med, at vi inddrager lærerne til at hjælpe os med at udvide et felt, vi ikke selv har praktisk kendskab til. Dette understøttes med Holzkamps beskrivelse af kritisk psykologi som en subjektvidenskab, hvor de individer, der berøres, eksempelvis vores interviewpersoner, befries fra deres rolle som forskningsobjekt, og i stedet ses i en rolle som forskende, hvorfor de står på samme side som den forskende, forstået som os (Holzkamp, 1995/1998, p. 106f jf. afsnit 3.2).

4.1.1.1 Den rejsende: Videnskonstruktion i samspillet

Med udgangspunkt i ovenstående beskrivelse, vil vi argumentere for, at forskningsinterviewet i denne afhandling omhandler det at skabe et samspil, hvori viden konstrueres. Med henblik på dette, beskriver Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) to metaforer for interviewprocessen; *minearbejderen* og *den rejsende*. Her vil vi tage udgangspunkt i den ene, kaldet den rejsende. Den rejsende, intervieweren, forstås som én, der rejser ud på ukendt territorium, og her møder lokale, som vedkommende stiller spørgsmål og opfordrer til at fortælle historier. Gennem den rejsendes egen tolkning, som denne tager med sig hjem, differentieres disse historiers meningsmuligheder. På den måde bringer rejsen ikke alene ny viden med sig. Den rejsende kan også ændre sig på baggrund heraf (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 78). Dette vil vi argumentere for, netop er et udtryk for det samspil, der eksisterer mellem intervieweren og dennes viden samt den interviewede og det, vedkommende bidrager med til interviewerens rejse. At vores interviewpersoner må forstås som *medforskere*, et begreb, der vil blive uddybet senere (jf. afsnit 4.2).

At vi selv har en rolle i samspillet, er at finde i vores interview, når vi bringer en antagelse frem om, at inklusion kan være en betingelse, der spiller en rolle i relation til vores ønske om at undersøge den afrapporterede tendens til stigende vold i indskolingen. Det ses i interviewguiden, hvordan vi har et mål om, at interviewpersonen, medforskeren, skal forholde sig til dette, hvis vedkommende ikke selv bringer det i spil. Derfor stiller vi et spørgsmål, der lyder: "*Skolen, som den fungerer i dag, arbejder jo ud fra en inkluderende tankegang, med en skole for alle. Tænker du, at det kan spille en rolle ift. denne stigende tendens til vold i indskolingen?*" (Bilag 3). Vi vil argumentere for, at denne form for interview, hvor vi ikke ubesmittet lader inter-

viewpersonens indre viden blive afdækket, som set ved minearbejdermetaforen (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 77), understreger vores rolle for interviewet. Fog beskriver ligeledes, hvordan det at stræbe efter udelukkende at være forsker, det at forholde sig upersonligt og neutralt, som hun beskriver det, også betyder, at man får mindre at vide. Den forskningslogik, der adskiller det udforskende subjekt fra det, denne vil udforske, finder hun desuden uholdbar i situationer, hvor mennesker forholder sig til mennesker (Fog, 1994, p. 144). For vi er i en verden, og påvirker dermed også denne med vores måde at være tilstede på. Derfor er vi også en del af betingelserne for det, vi får at vide fra interviewpersonen, da vi grundet vores tilstedeværelse påvirker vedkommende. På den måde er vi også deltagere (Fog, 1994, p. 145). Det er vigtigt her, at vi er bevidste om de antagelser, vi har forinden interviewet, og som vi, som interviewere, naturligvis må efterlade, hvis vi oplever, at medforskeren ikke kan genkende disse.

4.1.2 Praktisk gennemførlighed og videokonferenceinterviewet

Undervejs i arbejdet med afhandlingen har der vist sig udfordringer, som har spillet en rolle for selve interviewets form. Vi har forsøgt at få det bedste ud af de begrænsninger og udfordringer, vi er stødt på, og har i den forbindelse lænet os op ad Lotte Bøgh Andersen, Anne Skorkjær Binderkrantz og Kasper Møller Hansen (2012), der belyser, at man som forsker ikke kan regne med at have alle ressourcer og muligheder til rådighed. Forfatterne argumenterer derfor for, at forskningsdesignets ambitionsniveau ofte må sænkes. Derfor er det essentielt, at man som forsker er realistisk i forhold til, hvilke muligheder og ressourcer der er til rådighed (Bøgh Andersen, Skorkjær Binderkrantz & Møller Hansen, 2012, p. 70f). Dette viser sig eksempelvis, idet vi har været begrænset i vores litteraturtilgang, idet landets biblioteker har været lukket på grund af risiko for coronasmitte. Dette har medført, at vi har måtte tænke mere kreativt i vores forsøg på at skaffe den relevante litteratur, hvilket eksempelvis har medført, at vi blandt andet har kontaktet den ansvarshavende redaktør for tidskriftet *Specialpædagogik*, men også primærforfattere. I nogle tilfælde har dette båret frugt.

At man må være realistisk i forhold til ressourcer og muligheder, har vist sig yderst relevant for os at have in mente, da vi først har haft ambitioner om at foretage

deltagerobservation på en skole, hvor vi har villet følge en eller flere klasser i lektionerne og i frikvartererne. Dette har ikke kunnet lade sig gøre, fordi de skoler, vi har været i kontakt med, ikke ville deltage. Vi tror, at skolerne har været utrygge ved at deltage, fordi vold i skolen er et ekstremt fænomen, hvor de ydermere er bange for at blive stillet i et dårligt lys til trods for, at vi ikke har haft til hensigt at give nogen skyld for noget. Nej, tværtimod ønsker vi blot at undersøge, hvilke betingelser der er fordrende for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. At de kontaktede skoler ikke har været interesserede i at lade os observere, har skabt analysemæssige udfordringer for os, idet der er et metodisk skel fra at analysere deltagerobservationsnotater til at analysere interviews. Selvom vi ikke har kunnet foretage deltagerobservationer, er vi stadig optaget af handlebetingelser, -evner, -muligheder, deltagelse og daglig livsførelse, hvilket deltagerobservationer indfanger bedre end interviews. Denne udfordring har vi forsøgt at imødekomme ved at lade vores interviewpersoner være en del af vores rejse, som beskrevet i afsnittet "4.1.1.1 Den rejse: Videnskonstruktion i samspillet". Dette ses ved, at vi ved begge interviews gentagne gange opfordrer vores interviewpersoner til at konkretisere det, de siger ved at komme med eksempler, hvilket eksempelvis ses, når vi spørger: "*Kan du komme med et konkret eksempel fra din hverdag, hvor du har haft en oplevelse med vold i løbet af arbejdsdagen?*" (Bilag 3). Derudover spørger vi yderligere ind til konkrete eksempler gennem hele interviewet, dog uden at disse står i interviewguiden; altså når det opstår som et spontant spørgsmål, når interviewpersonen bringer noget på banen, der giver anledning til nærmere udspørgen. Da vores adgang er gennem interviews, er vi på en anden opgave, men når vi ikke har kunnet få lov at observere, er interviewpersonernes historier og konkrete eksempler vores bedste mulighed for at indfange deltagelse. Desuden skal det igen pointeres, at interviewpersonernes viden og bidrag er en stor faktor i forhold til at åbne feltet op for os, hvorfor vi også ser dem som medforskere, da de i høj grad er vores øjne i felten, når nu vi ikke selv har kunnet få lov at gøre os observationerne.

Vi besluttede os som sagt for interviewe lærere om deres oplevelser og holdninger til den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Tidligt i processen lykkedes det os at finde to lærere, der gerne ville interviewes af os, og derfor aftalte vi, at interviewene skulle foregå, når vi kom lidt længere hen i vores forløbet, hvorfor de ville stå standby. Men heller ikke dette skulle foregå, som vi havde tænkt. Vi havde nemlig ambitioner om at foretage helt almindelige face-to-face-interviews, men på

grund af corona-lockdown har dette af gode grunde ikke været muligt, hvorfor vi har måttet ty til online interviews gennem Skype for Business, hvilket har bibragt yderligere overvejelser.

4.1.2.1 Online interviews

Selvom *online interviews* ikke var at foretrække for os, hvis vi helt selv skulle vælge, er denne form for interviews en del af de gængse metodiske værktøjer (Sullivan, 2012, p. 54). At vi er blevet nødsaget til at foretage vores interviews over Skype for Business, vælger vi aktivt at se positivt på, omend ikke naivt. Jessica Sullivan (2012) argumenterer for, at et interview foretaget online som videokonference i nogen grad kan sammenlignes med at sidde overfor hinanden, idet man stadig kan se hinandens mimik og gestik. Dog kan der i nogle tilfælde være problemer med forbindelsen, som kan besværliggøre at kunne se hinanden (Sullivan, 2012, pp. 56, 59). Dette var præcis, hvad der skete i vores første interview: Billedet frøs, hvorfor vi kun havde stemmen og tonelejet at rette os efter. Dette betød, at vi engang imellem kom til at afbryde hinanden, da vi ikke kunne aflæse vores interviewpersons mimik i forhold til, om han var færdig med at tale, hvis han holdt en talepause. I vores andet interview kunne vi uden problemer se vores interviewperson, og han kunne se os. I dette interview var det dog internetforbindelsen, der et par gange var så dårlig, at det helt afbrød interviewet. Til trods for afbrydelserne fortsatte vi blot fra, hvor vi slap, da forbindelsen blev stabil igen. Roksana Janghorban, Robab Roudsari og Ali Taghipour (2014) påpeger, at selvom man kan se sine interviewpersoner via webcam, kan man ikke helt sikre sig, at der ikke er noget, der går tabt, fordi man skal notere sig, at man netop kun kan se ansigtet, og derfor går glip af noget af kropssproget (Janghorban, Roudsari & Taghipour, 2014, p. 1). Det fulde kropssprog var ikke det, der gjorde forskellen for os, da vi i højere grad var interesseret i interviewpersonernes historier, holdninger og eksempler. Det var dog en fordel, at vi kunne se den ene interviewperson og dermed en begrænsning, at vi ikke kunne se den anden, hvilket vi også får belyst af Fog, der påpeger, at kropslige stikord går tabt, når man ikke kan se hinanden (Fog, 1994, p. 205).

At vi ikke sad i samme lokale som vores interviewpersoner, havde både sine fordele og ulemper. Dette leder igen tilbage til Fogs beskrivelse af, at kontakten er interviewerens vigtigste redskab (Fog, 1994, p. 118). Og vi må indrømme, at noget af kontakten uden tvivl har været minimeret på grund af interviewets form, men vi for-

søgte at skabe så god en kontakt som mulig ved at skabe en afslappet stemning. Derudover påpeger Janghorban et al., at interviewets form også har sine fordele, fordi interviewpersonen sidder i sine egne, vante rammer, hvorfor det føles mere trygt (Janghorban et al., 2014, p. 1). Vi håber, at dette har bidraget til, at vores interviewpersoner har haft en oplevelse af at kunne dele flere ting, selvom vi reelt ikke kan vide det. På trods af udfordringer og begrænsninger har vi forsøgt at få det bedste ud af situationen.

4.1.3 At tilgå interviewpersoner

I det følgende vil der forekomme en kort beskrivelse af overvejelserne, vi har gjort i relation til valget af interviewpersoner.

I afhandlingens spæde begyndelse har vi stået med overvejelserne om hvem, der ville vise sig at udgøre de mest relevante personer at inddrage i afhandlingens undersøgelse. Da vi i første omgang har haft et ønske om at foretage deltagerobservationer i en skoleklasse og dette har vist sig ikke at være muligt (jf. afsnit 4.1.2), er vi derfor kommet frem til, at det, der bedst kunne belyse det, vi er interesserede i, må være interviews af fagpersoner i skoleverdenen. Den måde at udvælge interviewpersoner på kan forstås som *en formålsbestemt strategi*. Denne strategi handler i bund og grund om, at interviewpersoner vælges ud fra deres relevans for det, man ønsker at undersøge; ens forskningsspørgsmål. Man bør altså vælge interviewpersoner, der giver mest mulig viden om det emne, man ønsker at undersøge (Harrits, Pedersen & Halkier, 2012, p. 161).

I forlængelse af pointen om, at vi er gået fra at have villet foretage deltagerobservation til at lave interviews med fagprofessionelle, vil vi præsentere *bekvemmelighedsstrategien*, der på sin vis er en konsekvensen af denne ændring. Denne strategi omhandler det, at man som interviewer kontakter personer, man har let adgang til (Harrits et al., 2012, p. 163f). Strategien kritiseres for ikke at være hverken nyttig eller strategisk, men samtidig bliver der også argumenteret for, at strategien kan være nødvendig at gøre brug af, da der kan opstå situationer, hvor adgangen til dem, man ønsker at tale med, kan være svær at få (Harrits et al., 2012, p. 164). Vi vil argumentere for, at vi i nogen grad er blevet udfordret i og med, at vores umiddelbare ønske om indsamling af empiri ikke har kunnet lade sig gøre, hvorfor vi har måttet ændre strategi og dermed i højere grad gøre brug af bekvemmelighedsstrategien. Det har dog vist sig i vores søgen efter interviewpersoner at blive lettere end først antaget.

Tidligt i processen havde vi en forventning om, hvilke af vores forskellige kontakter, eksempelvis fra vores praktikker, der ville kunne hjælpe os med dette. Det har dog vist sig at være gennem en kollega, at adgangen opstod.

4.1.3.1 Præsentation af interviewpersoner

Her vil vi i korte træk introducere vores to interviewpersoner med pseudonymerne Troels og David. Vi introducerer dem i dette afsnit, da afhandlingens opbygning medfører, at det er mest oplagt at introducere dem allerede her. Begge folkeskolelærere er aldersmæssigt i starten af 30'erne, hvor Troels har været lærer i syv år, og er nu ansat på en mindre, lokal skole i en forstad til Aalborg. David har været lærer i fem år, og er ansat på en stor byskole i Aalborg, der har et ry for at være en udfordret skole. At de kommer fra forskellige typer skole og lokalsamfund, betyder, at de har forskellige udgangspunkter. Vi vil i kommende afsnit kort nævne vores interviewpersoner og deres rolle som medforskere, men ellers inddrages de for første gang i afsnittet "5.2 Analyse af folkeskolereformen som betingelse", hvor vores første analyse sedel påbegyndes.

4.2 Betingelses-, betydnings- og begrundelses-analyse

Med udgangspunkt i kritisk psykologi vil vi anvende en betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse i vores analyse af vores empiri. På den baggrund er vi optagede af, hvordan sammenhænge skaber *betingelser* for deltagelse, hvordan der skabes *betydninger* af betingelserne, og deraf at forstå hvilke *begrundelser* der er for at deltage i sammenhængene (Kousholt, 2019, p. 239). Kristine Kousholt (2019) beskriver, hvordan betingelserne udgøres af samfundsforhold, som er modsætningsfyldte. Det bemærkes, at mennesker ikke er determinerede af disse samfundsforhold, men derimod står i et mulighedsforhold til dem, hvorfor man skaber betydninger af disse, som kan indeholde både muligheder og begrænsninger (jf. afsnit 3.2). Mennesker er ikke kun påvirket af betingelserne. Nej, vi påvirker også dem og forandrer dermed betingelserne (Kousholt, 2019, p. 239; Jartoft, 1996, p. 205). Dette kan i vores afhandling forstås ved eksempelvis at tage udgangspunkt i folkeskolereformen (jf. afsnit 5.1). Der er nogle samfundsforhold, der skaber denne betingelse, hvorfor aktø-

terne omkring skolen bliver påvirket af disse forhold, men på samme tid påvirker aktørerne også reformen i forhold til, hvordan den bliver taget imod og udført.

Det er vigtigt at forstå, at denne analyse ikke er en opskrift. Hvad vi vælger at analysere som betingelser, er netop et analytisk valg, og derfor skal analysen nærmere anses som en kritisk psykologisk forståelse af mennesker og samfund (Kousholt, 2019, pp. 239, 242). Analysen er ikke et forsøg på at skabe kausale forklaringer, for det er ikke muligt først at undersøge betingelserne, for derefter at undersøge betydningerne og efterfølgende begrundelserne. Dette vil i øvrigt også være i konflikt med kritisk psykologi, og ydermere er betingelser, betydninger og begrundelser gensidigt påvirkende (Kousholt, 2019, p. 243). Udgangspunktet bør i stedet være optagetheden af de dobbeltheder, der er mellem mål og midler, og som skabes af handlesammenhænge mellem subjekt og samfund (Kousholt, 2019, p. 245). I vores afhandling er målet kommunikation, hvor midlet er volden. Dobbeltigheden består i, at det er midlet, der kommer i fokus fremfor dét, at børnene ønsker at kommunikere noget til lærerne. Børnenes budskab og mål kommer ikke i fokus, fordi lærerne reagerer på midlet, volden, og ikke når at overveje målet, kommunikationen.

Med analysen tager vi udgangspunkt i, at personer handler begrundet, og dermed udgangspunkt i betingelsernes betydninger gennem begrundelse for deltagelse. Ingen deltager uden grund, hvorfor vi skal forstå, at de sociale betingelser er fundament for at handle, som vi gør. Og endvidere kan de sociale betingelser ikke forstås uden tanke på subjektet, men derimod gennem subjektets deltagelse (Kousholt, 2019, p. 244).

Betingelser skaber handlemuligheder for mennesker, og mennesker handler ud fra disse betingelser og skaber betydninger i fællesskaber (Kousholt, 2019, p. 243). For at forstå disse betingelser, betydninger, begrundelser og deraf handlemuligheder, vil vi foretage analysen ud fra følgende trin:

1. *Tematisk læsning*
2. *Dybdelæsning*
3. *Caseorienteret analyse*

En tematisk læsning drejer sig om at læse på tværs af det indsamlede materiale for at finde temaer, der viser sig som fællestræk (Kousholt, 2019, pp. 257, 253), hvilket hos os vil bestå af det, vi kalder betingelser. Denne tematiske læsning bidra-

ger også til, at vi som forskere lærer vores indsamlede empiri at kende. De betingelser, vi finder, vil være knyttet til problemformuleringen (Kousholt, 2019, p. 258). For at rette opmærksomheden mod betingelserne, kan det være en hjælp af spørge, *hvad deltagerne deltager i* (Kousholt, 2019, p. 246). Hertil er det vigtigt at bemærke, at nogle betingelser vil udspringe af kendskab til teori, hvor andre vil fremkomme af empirien (Kousholt, 2019, p. 249). Det vil i vores afhandling betyde, at vi på forhånd har nogle antagelser om, hvilke betingelser der ligger til grund for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen, men at vi er lige så optagede af, hvilke betingelser vores interviewpersoner bringer i spil (Kousholt, 2019, p. 246). Et eksempel herpå ses, idet vi har inddraget betingelsen “Opmærksomheden på og forventningen om vold”, da dette var noget vores interviewpersoner bragte frem i interviewet. Samtidig har vi valgt at fjerne betingelsen “Digitalisering”, da vores interviewpersoner ikke var af den opfattelse, at det spillede en stor rolle for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen.

Dybdelæsningen handler i høj grad om at vurdere, om de betingelser, vi finder, er så fyldige og velbeskrevne, at de kan bære, at vi analyserer et spadestik dybere, hvorfor dobbeltheder og konflikter uddybes ved at fokusere på, hvad der faktisk gøres og siges (Kousholt, 2019, p. 258). Om en betingelse er fyldig nok til at kunne bruges i næste analysefase, er ene og alene vores vurdering som forskere (Kousholt, 2019, p. 251), selvom dette selvfølgelig vil være velbegrundet af empirien og teorien. Desuden skal det pointeres, at det ikke er en ambition i denne del af analysen at lave en endelig konklusion, men at det derimod er at pege på konflikter og modsætningsfyldte perspektiver, hvorfor ambitionen er at blive klogere på dybden af de aspekter, vi finder. Dette gøres ved at finde citater og eksempler (Kousholt, 2019, p. 252f).

I den caseorienterede analyse dykker vi højere grad ned i hvert empirimateriale, hvorfor det også kaldes *at læse på langs* (Kousholt, 2019, pp. 253, 259). I denne del af analysen ønsker vi at finde begrundelser for de betingelser, som deltagerne deltager i, og derudover at forstå betingelsernes betydninger. Dog uden at betragte disse som utvetydige og entydige årsagsforklaringer (Kousholt, 2019, p. 259). Vi kan forsøge at forstå begrundelser og betydninger ved at stille os selv et spørgsmål om, *hvordan* deltagerne deltagere, når vi analyserer vores materiale (Kousholt, 2019, p. 246). I afsnittet “4.1.2 Praktisk gennemførlighed og videokonferenceinterviewet” diskuterer vi, hvor godt interviewet egner sig til at indfange deltagelse, hvor vi kommer frem til, at interviewet har sine begrænsninger i forhold til dette, men at det dog

er designet på en sådan måde, at det søger at fremme deltagelsesaspektet igennem brugen af interviewpersoner som medforskere. Det er endvidere vigtigt at notere sig at på trods af, at der fokuseres på enkeltpersoners handlen og formåen, er det samtidig den måde, hvorpå de indgår i sociale sammenhænge, der er medskabende til at forstå deres deltagelse (Kousholt, 2019, p. 259).

Ovenstående vil vi gøre ved at tage udgangspunkt i enkeltpersoners perspektiver på den praksis, som de er en del af, hvorfor vi tager udgangspunkt i *førstepersons-perspektiver* (Kousholt, 2019, p. 243). Dette perspektiv afspejles i afsnittet “3.2 Handleevne og handlemuligheder”, hvor fokus er på individers handleevne som det, at mennesket ses som subjekt for sine handlinger, dog i relation til samfundsmæssige nødvendigheder (Jartoft, 1996, p. 183, Holzkamp, 1979b, p. 137). Dermed ikke sagt, at vi vil *se ind* i personen, men derimod ønsker vi at *se med* personen (Kousholt, 2019, p. 243). I vores afhandling betyder det, at lærerne ikke skal forsøge at forstå betingelserne for den afrapporterede stigende tendens til vold ud fra elevernes perspektiv, men fra deres eget. Det havde uden tvivl været oplagt at *se med* både lærere og elever for at få begge perspektiver på den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen, men dette kunne ikke lade sig gøre. Det kunne desuden have været interessant at *se med* både elever og lærere for at få et bredere perspektiv. Ikke for at skabe to konfliktuerende hold eller for at kunne påpege, at nogen har mere ret end andre, nej, for at forstå tendensen bredere. Dette har som sagt ikke kunnet lade sig gøre, da det ikke har været muligt for os at finde en skole, der ville lade os observere i en klasse eller i et frikvarter, som ellers var vores ambition i de indledende overvejelser til empiriindsamling til denne afhandling. At vi nu blot *ser med* lærerne betyder, at vi må være bevidste om, at vi som forskere har en opgave, hvis lærerne skulle komme til at pege fingre ad eleverne som eneste årsag til den afrapporterede stigende tendens. Samtidig må vi sande, at vores empiriske materiale udspringer af lærernes perspektiver, og at dette naturligvis skaber muligheder, men også begrænsninger. Vi er naturligvis interesserede i lærernes perspektiver og betingelserne, de bringer frem, men vi er også optagede af, at de forholder sig til og reflekterer over de betingelser, vi på forhånd har opstillet. Vi har en ambition om at gøre lærerne til medforskere, fordi det vil muliggøre et dynamisk forhold mellem subjektivitet og objektivitet. Derudover betyder det også, at når vi lader dem, der interesserer sig for emnet, blive medforskere, så vil dette også sikre, at emnet er relevant, for som Jartoft

så sigende beskriver det: “*De vil jo næppe deltage, hvis de ikke kan se relevansen heri*” (Jartoft, 1996, p. 207).

Analysen vil i helt korte træk bidrage til at forsøge at forstå, hvad deltagerne deltager i, og hvordan de deltager og dermed, hvordan personlige og sociale udfordringer er tæt forbundne. Ydermere er ambitionen med denne analyse og denne afhandling derfor at gøre uforståelige handlinger til forståelige handlinger ved at skabe sammenhæng mellem personlige handlinger som del af samfundsmæssige forhold og omvendt (Kousholt, 2019, pp. 259, 254; Jartoft, 1996, p. 205). Vi vil forstå, hvorfor flere og flere elever reagerer med vold i indskolingen, og deraf hvad der ligger bag, at en elev handler, som vedkommende gør (Jartoft, 1996, p. 206).

Indeværende afhandling er opdelt i kapitler. Kapitel 5-9 svarer hver til én af de betingelser, vi fokuserer på som årsagsforklaring på problemformuleringens spørgsmål om, hvad der ligger til grund for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. I hvert kapitel eksisterer der derfor teoretiske afsnit og ligeledes en analyse, som tager udgangspunkt i betingelsernes begrundelse; subjektets grunde til at handle. Hvert citat må derfor forstås som eksempler på lærernes bud på begrundelser, som illustrerer betingelsernes betydning for subjektet.

4.3 Kvalitetskriterier

Kvalitetssikring af studier er relevant uanset, hvilket studie man laver. Brinkmann og Tanggaard (2015) beskriver dog udfordringen ved, at det ofte er kvalitetskriterierne fra den kvantitative forskning, der overføres på den kvalitative (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 522). Da afsnittet er udformet med udgangspunkt i Fog, vil vi som hende, lægge os op ad en mere kvalitativ sprogbrug, hvorfor vi vil omtale kvalitetskriterierne som *pålidelighed* og *gyldighed*. Fog bruger i hendes terminologi pålideligheden som forudsætningen for gyldigheden (Fog, 1994, p. 156), hvorfor dette afsnit vil starte med et fokus herpå.

4.3.1 Pålidelighed

Når man skal sikre sig pålideligheden i et kvalitativt studie, må man ifølge Fog fokusere på forholdet mellem interviewer og interviewperson samt det, der sker mellem forskeren og vedkommendes transskriberede materiale (Fog, 1994, p. 156). Fog peger eksempelvis på, at forskeren kan have en forforståelse, som vedkommende presser ned over empirien (Fog, 1994, p. 156), hvilket må ses i forhold til vores egen

afhandling, da det indgår i vores design, hvorledes vi blandt andet bringer vores egne antagelser i spil i interviewet (jf. afsnit 4.1.1.1).

Fog beskriver, hvordan pålidelighed, ifølge Hougaard (1993), indebærer, at *“forskeren med den brugte metode konsistent vil kunne opnå ensartede resultater eller kan måle det, hun vil måle på en ensartet måde”* (Hougaard, 1993, if. Fog, 1994, p. 157). Dog vil vi her argumentere for, at Fogs vigtigste pointe er, at interviewundersøgelser ikke er til for at *måle* noget, men derimod for at *undersøge*. Når vi taler om pålidelighed i kvalitative studier, er fokus derfor på ønsket om at afdække den struktur og sammenhæng, der er at finde i det empiriske materiale og arbejdet hermed (Fog, 1994, p. 157). I korte vendinger sikres pålideligheden ved at se på, om interviewet giver et sandt billede af det, vi har undersøgt. Hermed er der også fokus på netop interviewerens egen rolle, og om vedkommende forvrænger dette billede, eksempelvis ved at presse sin forforståelse ned over det empiriske materiale, som beskrevet tidligere (Fog, 1994, p. 157). Pålideligheden sikres derudover, når interviewet er konsistent i det omfang, vi som interviewere også er det. Dette er dog ikke ensbetydende med, at man til enhver tid skal være konsistent, da Fog argumenterer for, at det negligerer interviewpersonen som medforsker i interviewet (Fog, 1994, p. 158), hvilket vi i vores afhandlings interviewdesign har lagt vægt på, at de skal være (jf. afsnit 4.1.1.1). Fog beskriver, hvordan både pålidelighed og gyldighed kan gå tabt, hvis ikke vi som interviewere er et subjekt *med* et subjekt, interviewpersonen, i interviewet (Fog, 1994, p. 158). Dette finder vi ligeledes som argumentation for, at det netop er i samspillet, at viden konstrueres (jf. afsnit 4.1.1.1). Det vigtige i forhold til samspillet er dog, at vi er gennemsigtige, da vi også er en *forskningsbetingelse* (Fog, 1994, p. 158).

4.3.2 Gyldighed og generalisering

Hvis man ser gyldighed i forhold til pålidelighed, er blikket her i højere grad vendt udad, og gyldigheden, eller mangel på samme, er et udtryk for produktets forhold til virkeligheden (Fog, 1994, p. 156). På den måde gælder det, at *“Undersøgelsen drejer sig om, hvorvidt disse interview, bearbejdet og analyseret, kan sige noget holdbart om det felt, som de er taget fra”* (Fog, 1994, p. 156). Med udgangspunkt i det, Fog kalder *den brede definition på gyldighed*, forstås gyldighed ud fra spørgsmålet om, hvorvidt man undersøger det, man ønsker at undersøge (Fog, 1994, p. 163). Med udgangspunkt i dette, omhandler kravet om gyldighed, at vi sikrer konsistens og

sammenhæng i arbejdet med vores empiriske materiale, samt at vi sikrer, at analysen minder om andre lignende studier (Fog, 1994, p. 164).

Dette leder på sin vis mod kvalitetskriteriet om generaliserbarhed, der omhandler, at afhandlingens resultater kan overføres til andre situationer, kontekster eller individer. Dog er et generelt spørgsmål, som vi også her vil forholde os til, om der ved interviewundersøgelser er nok at generalisere ud fra; nok subjekter at bygge undersøgelsen på (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 332). Hertil vil vi også svare, at generalisering på baggrund af vores afhandling, ikke er det, der kommer i første række, da dette emne fortsat bør undersøges og uddybes gennem forskning inden for feltet, skolen, som ligeledes har ligget til grund for vores undersøgelse. For dog at svare på selve spørgsmålet, vil vi gøre brug af Kvale og Brinkmann, der blandt andet nævner relevansen i at se på den viden, der produceres i specifikke interviewundersøgelser, som værende dét, der kan generaliseres ud på andre situationer (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 333).

Men hvordan sikrer vi gyldigheden i vores afhandling? Dette spørgsmål er især relevant, da vi forinden undersøgelsen netop har opstillet en række betingelser. Fog beskriver, at vi kan have opstillet kriterier på forhånd, men at disse forinden studiet må ses som abstrakte, og at vi først igennem arbejdet med dem, gennem rationel argumentation, kan undersøge gyldigheden (Fog, 1994, p. 166). I forhold til vores afhandling ses det i og med, at vi har arbejdet med en række antagelser om, hvilke betingelser der eksisterer. Men gennem det efterfølgende arbejde med disse, er det blevet tydeligt, hvilke vi har belæg for at bibeholde, og hvilke der har måttet kasseres. Fog beskriver blandt andet dette som, at vores analyse “står til troende”, hvilket på den ene side indebærer, at den er tro mod vores interviewpersoner, og på den anden side finder en troværdig sammenhæng i det empiriske materiale (Fog, 1994, p. 166).

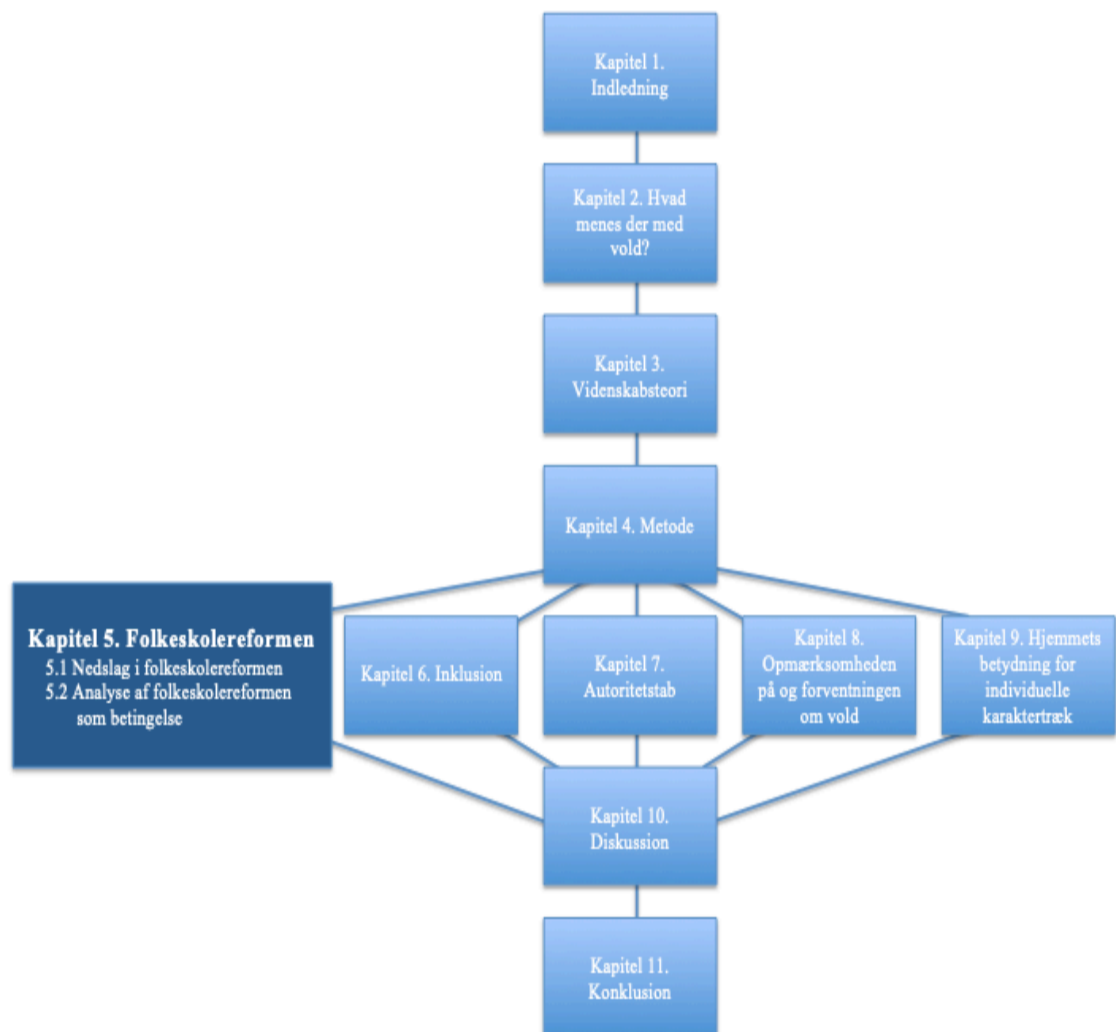
4.3.3 Etik

I ethvert projekt bør og skal man forholde sig til eksisterende *etiske retningslinjer*, når man foretager en undersøgelse. Selvom vi vil argumentere for, at der eksisterer etiske overvejelser gennem hele afhandlingen i de refleksioner, der heri gør sig gældende, så vil vi ligeledes kort introducere nogle af de etiske overvejelser, der er vigtige at have for øje, når man foretager et kvalitativt metodisk studie.

Empirisk forskning er farvet af moralske spørgsmål, når det drejer sig om mennesker og forholdet mellem mennesker. Det er derfor også ifølge Fog altid et

spørgsmål om “rigtigt” og “forkert”, når mennesker møder hinanden (Fog, 1994, p. 197f). Ofte handler de etiske spørgsmål også om balancegangen mellem, hvor dybt man kan gå i forhold til den person, der har stillet sig selv til rådighed (Fog, 1994, p. 198). Fog skelner mellem den psykoterapeutiske samtale og forskningsinterviewet, hvor en person kommer til psykoterapeuten for at forandre sig, hvilket ikke er hensigten med forskningsinterviewet. Her har personen som sagt stillet sig til rådighed i et forsøg på at være hjælpsom. Derfor har vedkommende heller ikke accepteret, at vi som forskere anfægter det, han siger, eller at vi forsøger at specificere en selvindsigt eller forandring hos ham. For som Fog påpeger: Hvis man presser indsigten *ind på* eller ligeledes *ud af* personen uden at vide, om vedkommende har interesse i dette, betyder det, at man overskrider grænser, som gælder for det forskningsmæssige interview (Fog, 1994, p. 204f).

Ovenstående er koblet på etiske overvejelser tilknyttet os som interviewere, og hvordan vi tilgår interviewpersonerne. Også Svend Brinkmann (2015) beskriver *forskerrollen* som en mikroetisk problematik, man skal være opmærksom på. Som skildret flere steder i afsnittet om kvalitetskriterier, peger også han på betydningen af forskerens ansvar for at kende til egne værdier, holdninger og fordomme (Brinkmann, 2015, p. 478). Dette er én af de fire tommelfingerregler, han skildrer, hvoraf de resterende tre er; *informeret samtykke*, *fortrolighed* og *konsekvenser*. Disse vil vi i det følgende kort knytte et par kommentarer til. Informeret samtykke er et vigtigt etisk element, da det understreger, at interviewpersonerne ved, hvad de deltager i (Brinkmann, 2015, p. 477). Samtykket indhentede vi mundtligt i vores afhandling. I samme ombæring forsikrede vi vores interviewpersoner om, at den information, de videregav til os samt informationer om dem selv, eksempelvis deres navn, arbejdsplads med mere, ville blive anonymiseret, hvilket er det, der ligger under fortrolighed. Dette har vist sig relevant i afhandlingen, da emnet medførte, at lærerne på nogle punkter udtrykte en kritik af de oplevelser, de hver især har haft på deres arbejdsplads, hvorfor de også efterspurgte denne anonymitet. Gennem anonymiteten har vi også undgået eventuelle konsekvenser, det kunne have for lærerne at deltage i vores interview (Brinkmann, 2015, p. 478).



Kapitel 5. Folkeskolereformen

Det følgende afsnit vil belyse *folkeskolereformen* som en mulig betingelse for den afrapporterede stigende tendens til vold. Først vil der indgå en teoretisk belysning, og derefter en empirisk og analytisk. Kapitlet vil indeholde diskuterende aspekter.

Den teoretiske belysning består af nedslag i folkeskolereformen fra 2013, men som først var gældende fra skoleåret 2014/2015. Folkeskolereformen har mange delelementer, hvorfor det følgende vil være nedslag i, hvad vi finder relevant for vores problemformulering, og hvad vores interviewpersoner finder relevant for deres arbejde.

5.1 Nedslag i folkeskolereformen

Fra skoleåret 2014/2015 bliver folkeskolereformen indført med en ambition om, at det faglige niveau skal højnes. Med folkeskolereformen intensiveres et fokus på, at eleverne skal blive så dygtige som mulig (Danmarks Lærerforening, 2013a, p. 6; Thorborg, Qvortrup & Rasmussen, 2019, p. 11). Udover et intensiveret fokus på eleverne, sker der også et skifte for lærerne. De skal nu arbejde på en ny måde, hvilket ses ved, at deres arbejdstid skal være samlet, hvilket betyder, at de både skal undervise og forberede sig på skolen. Med andre ord skal de opholde sig på skolen i deres fulde arbejdstid, hvorfor de ikke længere har mulighed for at forberede sig hjemme (Danmarks Lærerforening, 2013b, p. 3f). Danmarks Lærerforening ekspliciterer i deres notat, at de ikke har medansvar for aftalen, men at den derimod er vedtaget af et flertal i Folketinget, Kommunernes Landsforening og regeringen (Danmarks Lærerforening, 2013b, p. 2). Lars Qvortrup (2014) påpeger, at lærerne bør inddrages og høres i forhold til folkeskolereformens tiltag, hvis den skal gavne eleverne, da lærerne netop er essentielle aktører (Qvortrup, 2014, p. 15). Dette sker dog ikke, hvilket også tydeliggøres ved, at Danmarks Lærerforening fraskriver sig ansvaret for arbejdstidsaftalen (Danmarks Lærerforening, 2013b, p. 2). Endvidere bliver det også tydeligt, at lærerne ikke bliver inddraget i og med, at de på grund af utilfredsheden bliver lockoutet i 2013. Ovenstående belyser tydeligt for os, at lærerne ikke høres og inddrages, hvilket ikke gavner eleverne, da lærerne på den måde ikke føler ejerskab over forandringerne. Ændringerne er en radikal forandring af lærernes arbejdsvilkår,

men i den grad også af elevernes, da de må kunne mærke, at lærerne ikke er tilfredse med deres vilkår.

Udover ændringer i lærernes arbejdstidsvilkår, baserer selve folkeskolereformen sig på, at der fra politisk hånd i de foregående år er identificeret en række udfordringer i folkeskolen, hvorfor indstillingen er, at det faglige niveau skal forbedres (Thorborg et al., 2019, p. 10; Hamre, 2019, p. 53). Udfordringerne resulterer i tre mål, der skal sikre udvikling. De tre mål er:

1. Alle elever skal udfordres i en sådan grad, at de bliver så dygtige som mulig. Dette gælder alle elever. Både de fagligt stærke og de fagligt svage. Alle skal blive lidt bedre, end de er i forvejen.
2. Folkeskolen har en opgave i at mindske betydningen af elevernes sociale baggrund knyttet til faglige resultater. Målet er altså, at det ikke bør have nogen betydning i forhold til fagligt niveau, hvilken social baggrund man kommer fra.
3. Tilliden til folkeskolen og trivslen i folkeskolen skal styrkes.
(Thorborg et al., 2019, p. 11; Danmarks Lærerforening, 2013a, p. 6).

For at nå disse mål, skal folkeskolen reformeres på de tre indsatsområder, hvilket betyder, at eleverne skal have en længere og mere varieret skoledag, hvorfor de også skal have mere og bedre undervisning. Derudover er det en ambition, at lærernes, pædagogernes og skoleledernes kompetencer skal forbedres. Sidst skal der være mere tydelige og enkle regler (Thorborg et al., 2019, p. 11).

5.1.1 Alle skal blive så dygtige, som de kan

Af ovenstående mål hæfter vi os ved målet om, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan og beskrivelsen af, at alle skal blive lidt bedre. Dette skal muliggøres med målstyret undervisning, som gøres målbart med et højt ambitionsniveau for folkeskolen. Det skal ske ved, at de målstyrede undervisningsresultater løbende evalueres systematisk (Schou, Nørgaard, Kvols, Raalskov & Andersen, 2016, p. 39). På mange måder ser vi et radikalt skift i folkeskolen, fordi fokus skifter fra indholdet af undervisningen til resultaterne af undervisningen; elevernes læringsudbytte. Målet er derfor ikke længere, at læreren danner eleverne i bestemte emner, men derimod at eleverne kan præstere højt i forskellige tests. Fremgangsmåden er ikke af relevans, så

længe eleverne får det forventede læringsudbytte (Schou et al., 2016, p. 40). Vi anser dette som værende præget af *neoliberale logikker*, fordi det er udbyttet af undervisningen, der er i fokus fremfor selve læringen. Yderligere om neoliberale logikker og betydningen af disse ses beskrevet i kapitel 7. At udbyttet af undervisningen er i fokus, ser vi blandt andet ved, at Lotte Schou, Lars Nørgaard, Anja Kvols, Anne Marie Raalskov og Mia Andersen (2016) påpeger, at folkeskolens mål evalueres løbende og systematisk. Det er altså evalueringen og resultaterne, der er i højsædet, og ligeledes skal nationale tests anvendes til at vurdere elevernes kompetenceniveau og faglige udvikling (Schou et al., 2016, p. 39). Forfatterne udtrykker en kritik af dette evalueringsfokus, fordi de er bekymrede for, at lærerne underviser i at træne selve testformen fremfor at undervise i reelt læringsindhold og dannelse, hvilket kaldes *teaching-to-the-test* (Schou et al., 2016, p. 42), som vi mener må siges at være bekymrende. For er det sådan, vi får dygtige elever? Jo, på papiret bør de jo være dygtige, men måske er de i virkeligheden dygtige til at blive testet. Hvorvidt de også får noget ud af det dannelsesmæssigt, er derimod mere tvetydigt. Forfatterne pointerer, at dette sker, da aftalen i folkeskolereformen indebærer, at så længe eleverne præsterer godt i testene, vil Undervisningsministeriet ikke gribe ind i forhold til, hvordan undervisningen foregår, hvorfor lærerne er optagede af, at deres elever præsterer så godt som muligt på de forskellige tests (Schou et al., 2016, p. 40).

Med ovenstående beskrivelser af læringsmålene og -forståelsen i folkeskolereformen bliver vi optagede af John Hatties *synlig læring*. Vi får øje på, at mange af disse tanker om evaluering og tests er funderet i paradigmet om synlig læring. Hertil bemærkes det, at det ikke har været muligt for os at få adgang til Hatties værk "Synlig læring - for lærere", fordi bibliotekerne har haft lukket på grund af risiko for coronasmitte (jf. afsnit 4.1.2), og derfor har vi anvendt Thomas Rømers artikel "Kritik af John Hatties teori om visible learning" (2017). Artiklen er, som titlen antyder, i høj grad en kritik af synlig læring, men vi vælger at anvende den, fordi der også er gode beskrivelser af synlig læring. Rømer beskriver, at evaluering er essensen af synlig læring, hvorfor de pædagogiske og læringsmæssige rammer skal indordne sig herunder. Dette bliver senere en kritik, fordi han pointerer, at: "*Evalueringssbegrebet sætter sig dermed som en maskine ind i de mest intime pædagogiske forhold.*" (Rømer, 2017, p. 21). Ifølge Hattie (2009) er feedback en effektiv måde at sikre så højt et læringsudbytte som muligt (Hattie, 2009, if. Rømer, 2017, p. 28), hvilket vi også ser i relation til neoliberale logikker, der baseres på en mere outcomeorienteret til-

gang. Den outcomeorienterede tankegang ses tydeligt i folkeskolereformen, da et af målene er, at alle skal blive så dygtige, som de kan. Hattie argumenterer for, at feedback er effektivt, fordi elevers adfærd korrigeres af mål og målstyringsstruktur. Derudover bliver eleverne selvevaluerende, og kommer derfor til at opfatte sig selv som lærer (Hattie, 2009, if. Rømer, 2017, p. 28), hvilket får os til at overveje betydningen af autoritetsbegrebet i relation hertil. Dette vil blive belyst i kapitel 7. Rømer påpeger, at et fokus på feedback og evaluering kan betyde, at pædagogikken bag læring ofres til fordel for evaluering og feedback, hvis feedbacken udelukkende bruges til at sikre højt læringsudbytte. Det er altså måden, hvorpå nogle former for feedback anvendes, der kan være skadelig, fordi pædagogikken i sådanne tilfælde baseres på evalueringstankegangens præmisser og ikke på pædagogikkens præmisser (Rømer, 2017, p. 23).

5.1.2 Folkeskolereformens indsatsområder

De førnævnte indsatsområder skal medføre forandringer, hvor den længere, varierede skoledag skal skabe rum for fagopdelte timer og mere frihed til at skabe forbedret undervisning. Derudover skal de længere skoledage skabe mulighed for faglig fordybelse, der kan udfordre både fagligt svage og fagligt stærke elever ved eksempelvis at have adgang til både praktisk- og anvendelsesorienteret undervisning. Dette for at skabe grobund for, at skolen kan åbne sig mod verden, hvor der blandet andet stræbes efter tilegnelse af viden, innovation og kreativitet. Dette skal medføre, at eleverne i folkeskolen bliver i stand til at omsætte viden til praksis, og dermed viden til produkter. Desuden indføres den længere skoledag for blandt andet at sikre, at alle elever er fysisk aktive (Undervisningsministeriet, 2013, p. 3).

Lærernes, pædagogens og skoleledernes kompetencer skal som sagt forbedres. Dette skal blandt andet ske ved at skabe normer og regler for et godt klassemiljø. Desuden skal der etableres rutiner, der fokuserer på klasseledelse. Det skal ske ved, at der bliver skabt materialer og redskaber, som er fordrende for et godt undervisningsmiljø. Derudover skal flere lærere og pædagoger efteruddannes (Undervisningsministeriet, 2013, p. 17f). For at reformen skal lykkes og gavne eleverne, er det essentielt, at lærerne og pædagogerne bliver inddraget, fordi de er vigtige og afgørende aktører (Qvortrup, 2014, p. 15), hvilket jo til stadighed er tilfældet.

Men har alle disse mål og initiativer virket? Som udgangspunkt har initiativerne ikke haft positiv indflydelse på vold i indskolingen, da der med udgangspunkt i

NFA's rapport ses, at volden i skolen forekommer hyppigere (Aust et al., 2018, p. 40). Målene og initiativerne i folkeskolereformen har dog ikke været igangsat med en ambition om at løse den afrapporterede stigende tendens til vold, men derimod en række andre udfordringer i folkeskolen. Men måske initiativerne har haft den uforudsete konsekvens, at der er flere og flere elever i indskolingen, som reagerer med vold mod deres lærere?

At de lange skoledage ikke altid lykkes med at skabe forbedret undervisning, ses ved, at Mathias Thorborg, Lars Qvortrup og Jens Rasmussen påpeger, at 82% af elever på mellemtrinnet og i udskolingen i 2018 mener, at deres skoledag er lidt eller alt for lang. I 2014 gjorde dette sig kun gældende for 46% af de adspurgte elever (Thorborg et al., 2019, p. 37). Hertil skal det dog pointeres, at vi undersøger elever i indskolingen i forbindelse med vores afhandling, men vi ser ingen argumenter for, at dette ikke også skulle gøre sig gældende for indskolingen, da deres skoledag ligeledes er blevet forlænget (Undervisningsministeriet, 2013, p. 5; Thorborg et al., 2019, p. 35). I en kvalitativ undersøgelse beskriver både elever og lærere i indskolingen den længere skoledage negativt, selvom eleverne i indskolingen enten har gået i 0. klasse, eller slet ikke har gået i skole før reformen, hvorfor de dermed ikke har oplevet de kortere skoledage (Thorborg et al., 2019, p. 39).

Derudover belyser forfatterne, at elevernes oplevelse af længden på skoledagen i høj grad afhænger af, hvordan timerne sidst på dagen organiseres og ligeså, om eleverne oplever, at skoledagen er varieret. Det vil derfor sige, at oplevelsen af skoledagens længde beror på typen af aktiviteter på bestemte tidspunkter af dagen, hvortil eleverne tydeliggør, at det er vigtigt at have det sjovt i undervisningen og i lige så høj grad, at lektionerne indeholder praktiske elementer. Disse elementer er en faktor for, at eleverne også oplever sig selv som friske sidst på dagen, hvorimod eleverne, hvis de skal sidde stille i lang tid, oplever at være trætte og uoplagte (Thorborg et al., 2019, p. 19).

En undren opstår dog hos os, for hvis praktiske elementer og at have det sjovt i undervisningen er en faktor for, at skoledagen ikke opleves som lang, burde tendensen til vold så være faldende, fordi der efter folkeskolereformens indførelse bør være mere tid til motion og praktiske elementer? Omvendt var skoledagens organisering måske ikke lige så afgørende før folkeskolereformen, fordi dagen netop ikke var nær så lang.

Thorborg et al. peger på, at indskolingselevers generelle trivsel er overvejende positiv. Dette illustreres ved, at 54,8% af 2. klasseeleverne svarer, at de meget godt kan lide at gå i skole, hvor 41,3% svarer 'ja, lidt' til, at de godt kan lide at gå i skole. Kun 3,8% af eleverne udtrykker, at de slet ikke kan lide at gå i skole (Thorborg et al., 2019, p. 29). Disse tal er overordnet set meget positive og viser, at langt de fleste elever i indskolingen er glade for at gå i skole, men hvad med de sidste 3,8%? Der kan selvfølgelig være mange grunde til, at de ikke kan lide at gå i skole, hvilket kan komme til udtryk på mange måder. Men én af måderne er øjensynligt ved vold. Derfor er det sandsynligt, at den gruppe af elever, som medfører, at tendensen til vold øges, kan findes blandt disse 3,8%. Dermed ikke sagt, at der ikke også er elever, der er glade for at gå i skole, som kan komme til at reagere voldeligt.

En anden faktor der belyses i undersøgelsen er skoleledelsens samarbejde med kommunen. Her beskrives det, at niveauet for hvor ofte ledelsen samarbejder med kommunen, eksempelvis skoleforvaltningen og Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR), har ligget stabilt siden 2015. 63% af skolelederne beskriver, at de har mindst et møde om måneden med kommunen (Thorborg et al., 2019, p. 73). Vi undrer os over, at der ikke er sket en stigning i skoleledernes møder med kommunen, hvis der er en afrapporteret stigende tendens til vold i indskolingen.

Udover ovenstående nedslag i folkeskolereformen belyser Bjørn Hamre (2019), at selvom folkeskolereformens ambition først og fremmest er et højere akademisk niveau, så er inklusionen ikke glemt (Hamre, 2019, p. 53). Med folkeskolereformen er skolen stadig indrettet på en måde, hvor der skal være plads til alle elever (Undervisningsministeriet, 2013, p. 15; Hamre, 2019, p. 53). Folkeskolereformens ambition om, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan, gælder således også de elever, der inkluderes. I folkeskolereformen bliver inklusion endda omtalt som et middel til at kunne hjælpe elever, således de kan begå sig konkurrencedygtigt på et fremtidigt arbejdsmarked (Hamre, 2019, p. 53).

Denne ambition er for os lidt tvivlsom i nogle situationer. Se nu bare vores case om Jeppe. Ud fra vores beskrivelser, fremstår han som en dreng, der har det svært, hvilket betyder, at han i visse situationer kommer til at reagere med vold (Bilag 4). Hvis alle elever skal blive så dygtige, som de kan, som er et af målene med folkeskolereformen, er inklusion måske ikke løsningen i den grad, man har tiltænkt, at det skulle være det. Målet er, at 96% af alle elever skal gå i den almene folkeskole

(Hamre, 2019, p. 53). Det er da bestemt en tanke værd, at Jeppe kunne have det bedre i et specialtilbud, og derved eventuelt opnå “at blive så dygtig som mulig”. Vi kan dog ikke vide, hvor Jeppe ville blive dygtigst, herunder med dette mål i folkeskolereformen in mente.

Inklusion vil blive belyst yderligere i kapitel 6. Derudover er ovenstående temaer i folkeskolereformen nogle, vi finder relevant i undersøgelsen af hvilke betingelser, der ligger til grund for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen, men hvorvidt vores interviewpersoner finder dem relevant, vil vi udforske i vores analyse og diskussion af denne betingelse.

5.2 Analyse af folkeskolereformen som betingelse

I denne analyse vil vi belyse, hvordan vores interviewpersoner oplever, at folkeskolereformen bliver en betingelse for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Der peges i analysen på, at de lange skoledage må forstås som en begrundelse for flere konflikter og voldelige reaktioner, fordi der ikke er balance mellem de ydre krav, skolen stiller, og de ressourcer visse elever har. Derudover finder vi, at et øget niveau af selvevaluering og stigende præstationspres kan forstås som begrundelse for afrapporterede stigende tendenser til voldelige episoder.

5.2.1 De lange skoledage

Folkeskolereformens indførelse har medført længere skoledage, som beskrevet i afsnittet “5.1.2 Folkeskolereformens indsatsområder”. Da vi interviewer Troels og David, viser det sig også, at de lange skoledage er af betydning for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Vi ser det eksempelvis ved, at Troels beskriver:

Det er jo tit i eftermiddagstimerne, vi oplever det [læs: vold], og de længere skoledage, de har betydning for mange elever, det er også derfor det første greb, man trækker i mange gange, det er, at vi skulle sende dem hjem noget tidligere, så de ikke får så lange skoledage (Bilag 1, ll. 621-626).

Citatet viser, hvordan Troels reflekterer over de lange skoledages indvirken på eleverne i folkeskolen. Troels udtaler, at ved at sende elever tidligere hjem kan man forsøge at imødekomme nogle af de udfordringer, der følger med de lange skoledage og den påvirkning, disse har på eleverne. Når Troels beskriver, at de lange skoledage er af betydning, stemmer dette også overens med tal, tidligere introduceret af Thorborg et al., der viser, at eleverne selv har en oplevelse af, at skoledagene er lidt eller alt for lange (Thorborg et al., 2019, pp. 37-39 jf. afsnit 5.1.2).

Ligesom Troels udtrykker David, at de lange skoledage er af betydning. Han trækker ligeledes på dette som én af begrundelserne for den afrapporterede stigende tendens til vold, idet han påpeger, at der opstår flere konflikter:

. . . men vi ser da en tendens til, at elever har flere konflikter og flere/ Altså oftest når der er dårlig adfærd, så er det over middag. Så jo længere tid dagen er, jo flere konflikter kommer der bare, og jo mere pressede bliver de. Især de her inklusionsbørn, fordi de i forvejen er mega pressede. De er på overarbejde. De vil jo gerne opføre sig ordentligt. . . . De bliver jo også fastholdt i og med, at de skal være der i så lang tid, og være på overarbejde, fordi de hele tiden prøver at gøre det rigtige. At de så også/ For dem bliver det et nederlag, fordi de ikke evner det her. Det synes jeg især, at den lange skoledag har været negativ overfor den gruppe her (Bilag 2, ll. 373-386).

Med ovenstående citat udtrykker David, at det især er børn med særlige behov, der bliver pressede af de lange skoledage. Dette strider med tanken om, at folkeskolen skal være en skole, hvor der er til plads til alle, hvilket blandt andet påpeges af Hamre (Hamre, 2019, p. 53 jf. afsnit 5.1.2), da det i mange tilfælde er svært for børn med særlige behov at være i og tilpasse sig de lange skoledage. Vi ser her, at der eksisterer et dilemma i de indsatser og initiativer, der er indført med folkeskolereformen, fordi der med folkeskolereformen er rettet fokus mod indsatsen; at alle elever skal blive så dygtige, som de kan. Samtidig er der med folkeskolereformen indført længere skoledage for blandt andet at forbedre undervisningen. Med udgangspunkt i Davids beskrivelse lever de lange skoledage ikke op til forventningen om bedre undervisningskvalitet for den gruppe elever, der har særlige behov, fordi de i forvejen er på overarbejde. På den måde finder vi, at folkeskolereformens ambition bryder med

inklusionstankegangens fokus på “en skole for alle”. Dilemmaet, der ses ved, at indsatserne i folkeskolereformen påvirker en gruppe elever negativt, ses også i Davids beskrivelse af, at der opstår konflikter. Konflikterne kan blandt andet komme til udtryk som voldelige handlinger eller som episoder, der fører til voldelige handlinger. Dermed bliver det, at de lange skoledage presser børn med særlige behov en begrundelse for, at deres handlemuligheder og deltagelse i skolen præges af voldelige reaktioner. Denne reaktion kan ses ud fra spørgsmålet om balancen mellem de krav, der stilles til eleverne, og de ressourcer, eleverne har. I interviewet med David ses det, hvordan han bruger sig selv i den sammenhæng:

Jeg tænker meget over det selv. Mærker på mig selv. Nu er det fredag, klokken er over 12, jeg kan mærke, at jeg er træt, så tror jeg også, at eleverne er det. Så tænker jeg også, hvad for en undervisning, jeg går ind med der. Det er ikke der, jeg har mega mange krav til dem, for jeg tror simpelthen ikke, at de kan honorere de krav. Jeg tænker den der med at prøve at forstå hvilken situation, de er i (Bilag 2, ll. 389-395).

David illustrerer med citatet, hvordan han sørger for at minimere mængden af krav til eleverne, hvormed vi finder, at han også minimerer ubalancen mellem de krav, der stilles til eleverne og de ressourcer, eleverne har. Således forsøger David at undgå de konflikter, han peger på, der opstår i løbet af en lang skoledag. David bruger derudover sig selv til at mærke efter, fordi den lange skoledag også har indflydelse på ham, da arbejdstidsaftalen eksempelvis også har ændret hans arbejdsvilkår (jf. afsnit 5.1).

Troels udtrykker også, hvordan han forsøger at undgå de konfliktende og voldelige episoder, som han beskriver, er en konsekvens af de lange dage i skolen. Troels skildrer: “Så vidt muligt så forsøger vi altså at lægge de der boglige fag om formiddagen og så lægge de aktive fag om eftermiddagen” (Bilag 1, ll. 634-636). Troels’ struktur for skoledagen bliver dermed en måde at hjælpe eleverne, samt en måde hvor den førnævnte ubalance mellem krav og ressourcer kan mindskes.

I citatet ses det, at Troels skaber rutiner for eleverne. Rutiner er med til at præge og forme den måde, vi dagligt fører vores liv på. Ud fra et kritisk psykologisk perspektiv forstås rutiner ligeledes som mulighedsskabende for, at vi får ordnet de opgaver, vi nu engang skal ordne. Vi har tidligere argumenteret for, at den daglige livsførelse eksisterer i alle aspekter af livet, og med udgangspunkt i Holzkamp, at denne

påvirkes af ydre krav, som vi må forholde os til og handle ud fra (Holzkamp, 1995/1998, pp. 90, 95 jf. afsnit 3.3.1). I skolen bliver eleverne stillet krav. Dette kan til tider skabe udfordringer, hvilket bliver tydeliggjort, når vi ser dilemmaet mellem folkeskolereformens indsatser, og det lærerne peger på, at indsatserne og initiativerne medfører; nemlig pressede elever og flere konflikter. Derfor bliver Troels' forsøg på at skabe rutiner i sine elevers lange skoledag et forsøg på en løsning, således alle eleverne så vidt muligt kan deltage i undervisningen, og der skabes balance mellem krav og ressourcer.

5.2.2 Synlig læring

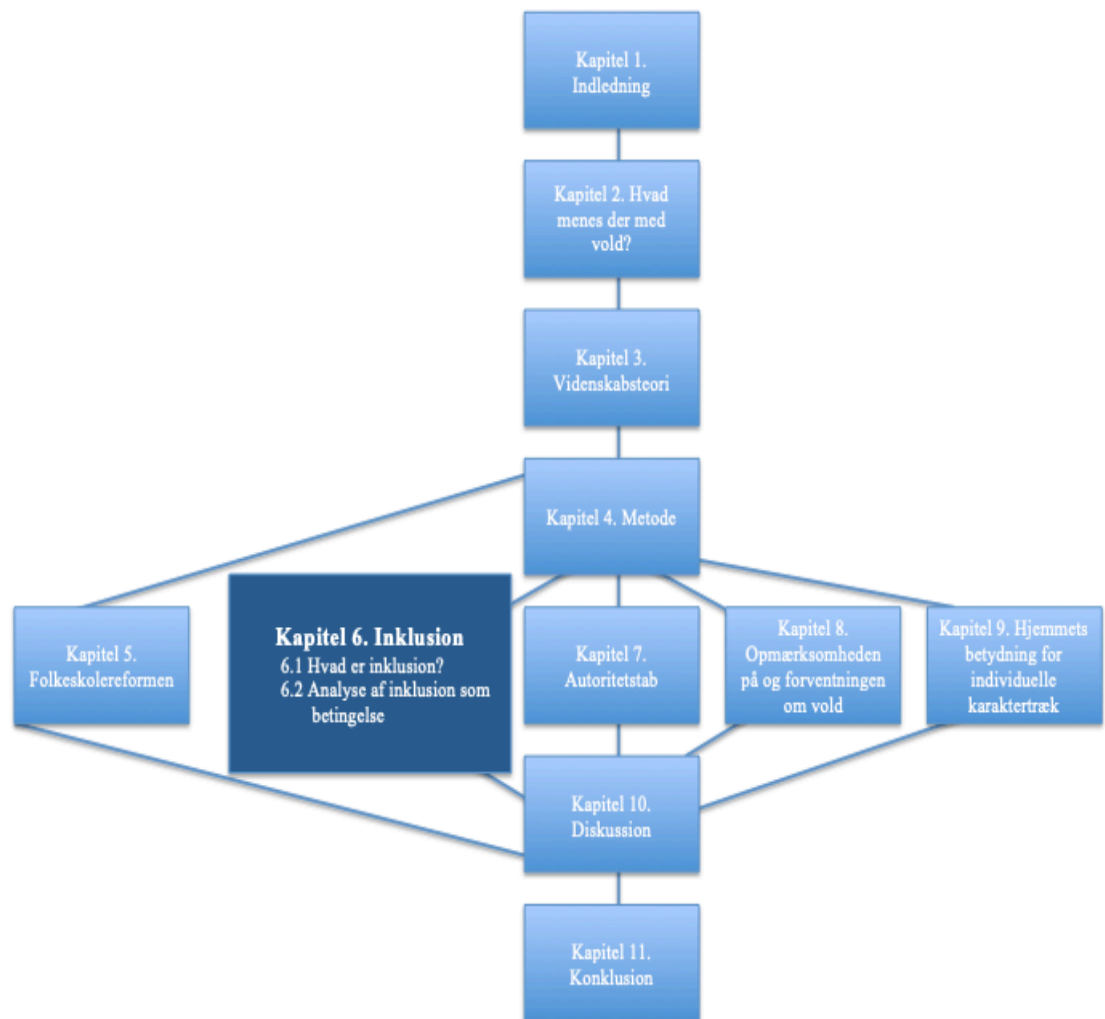
Når det i teorien beskrives, at ét af folkeskolereformens indsatsområder fokuserer på, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan, vil vi argumentere for, at dette viser en outcomeorienteret tilgang til skolegangen og elevers arbejde heri. I den forbindelse har vi præsenteret begrebet om synlig læring (jf. afsnit 5.1.1). Vi ser i interviewet med David, hvordan han skildrer, at *“Jeg bruger rigtig meget elevsamtaler, men så bruger jeg også eksempelvis sådan noget som smileymapper til dem, hvilket jeg synes har en god virkning, hvis jeg samtidig laver aftaler med forældrene”* (Bilag 2, ll. 280-283). David præsenterer her én af de måder, hvorpå han arbejder med eleverne i skolen, samtidig med at dette er en model, der også fylder i hjemmet. At hjemmet også er en del af arbejdet med eksempelvis smileymapper, ses, idet David beskriver, hvordan han siger til forældrene, at:

Det jeg gerne vil have jer til, det er at sige: ”At prøv at hør her, når du har færdiggjort det her/ Du har måske fået fem grønne smileys, så tager vi en tur i Leos Legeland eller et eller andet”. Som jeg har sagt til dem: ”Det kan jo være noget, I skal i forvejen” (Bilag 2, ll. 306-310).

På den måde udtrykker David, at barnet bør blive belønnet, når det får fem grønne smileys. Vi forstår dette som et eksempel på synlig læring, da Davids brug af smileymapper bliver en måde, hvorpå de ønskede læringsmål kan fremmes hos eleverne og deres forældre. Vi ser samtidig, at det skaber et fokus på præstation og ikke mindst på det selvevaluerende barn, da smileymapperne bliver et synligt bevis på hvem i klassen, der får fem grønne smileys og dermed en belønning, hvorfor dette ligeledes kan være korrigerende for de andre elevers adfærd. I forlængelse heraf,

inddrages Rømer, fordi han udtrykker, at et fokus på feedback og evaluering kan betyde, at pædagogikken bag læring ofres, hvis feedbacken udelukkende anvendes til at sikre et højt læringsudbytte (Rømer, 2017, p. 23 jf. afsnit 5.1.1). Selvom David ikke direkte siger, at han gør brug af metoder, der bliver et udtryk for synlig læring, påpeger han brugen af forskellige systemer, der netop er med til at synliggøre det enkelte barns læringsudvikling i skolen såvel som i hjemmet.

David har tidligere peget på, at eleverne bliver pressede af de lange skoledage, og vi bliver i den forbindelse nysgerrige på, om presset ligeledes kan skyldes et præstationspres, som øges af eksempelvis smileymapper, da det bliver synligt og tydeligt, hvem der får smileys. Hvis dette er tilfældet, kan det være begrundelsen for elevernes reaktion og frustration i skolen. Ser vi på Rømers beskrivelse, og er det tilfældet, at feedback primært anvendes for at sikre et højt læringsudbytte, kan man antage, at mængden af positiv feedback ikke vil forekomme i samme omfang mod slutningen af dagen, hvor eleverne ikke præsterer på samme niveau og i øvrigt er trætte. Derfor kan vi pointere, at eleverne presses af de lange skoledage, og at de grundet den manglende anerkendelse kan blive frustrerede, hvilket kan føre til flere konflikter og dermed voldelige reaktioner.



Kapitel 6. Inklusion

Med betingelsen *inklusion* ønsker vi at belyse inklusion i samspil med vold. Dermed ikke sagt, at vold kun eksisterer med fundament i inklusion, men vi er interesserede i at belyse, om det forhold, at folkeskolen arbejder med inklusion, kan skabe betingelser for den afrapporterede stigende tendens til vold. Kapitlet vil belyse, hvad inklusion er, og hvad det kræves at skabe en inkluderende skole, der samtidig er voldsfri. Desuden diskuteres det, hvor forskellig inklusion og *integration* er. Dernæst belyses *eksklusion* og ligeledes grænserne for inklusion.

Udover det teoretiske afsnit, indeholder kapitlet en analyse, der er funderet i vores indsamlede empiri, som har rod i denne betingelse. Analysen vil indeholde diskuterede aspekter.

6.1 Hvad er inklusion?

Tankerne og ambitionerne bag inklusionstankegangen blev i 1994 til Salamanca-erklæringen. Før Salamanca-erklæringen havde den danske folkeskole arbejdet ud fra tankegangen om integration, hvor børn med særlige behov skulle være en del af den almene skole, dog uden forventninger og krav til, at skolen og læringsfællesskabet skulle tilpasse sig børnene med de særlige behov. Det vil sige, at det var den enkelte elevs eget ansvar og egen opgave at tilpasse sig undervisningen og skolens krav og normer (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 73), hvilket må siges at være en stor opgave for et barn, der i forvejen har det svært.

Med Salamanca-erklæringen blev der lavet om på disse krav. Det blev i stedet mere entydigt skolens opgave at udvikle læringsmiljøer og -fællesskaber, der også kunne rumme børn med særlige behov (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 76). Med disse ambitioner og idealer for inklusion tages der dermed afstand fra integrations-tankegangen, fordi den fokuserede på den enkelte elevs særlige behov og udfordringer, hvorfor den var meget individfokuseret og -orienteret. Omvendt er inklusionstankegangen som udgangspunkt relationel, fordi de særlige behov ikke er knyttet til det enkelte barn, men derimod fællesskabet (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 74). Integrationstankegangens overgang til inklusion er med kritisk psykologiske briller et godt eksempel på, at subjekt og objekt, her eleven og skolen, ikke er to adskilte faktorer, der ikke har indflydelse på hinanden, men tværtimod; to faktorer der er samek-

sisterende og gensidigt påvirkende. I tiden med integrationstankegangen var der en større tendens til at se børn med særlige behov og folkeskolen som to adskilte faktorer, der uafhængigt af hinanden skulle fungere. Inklusionstankegangen er et resultat af, at det ikke var ideelt at anskue disse som uafhængige, men derimod dialektiske. Dette påpeger Nordahl et al. ligeledes, da de argumenterer for, at vi alle er deltagere i sociale systemer og sociale fællesskaber, som er rammesættende for de betingelser, der afgør vores handlen. Vi tilpasser os de fællesskaber og omgivelser, som vi er en del af, samtidig med at fællesskabet og omgivelserne tilpasses til de mennesker, der handler inden for det (Nordahl et al., 2008, p. 20f). I den henseende skal dette også forstås i forhold til vores problemformulering, fordi vold ikke opstår ud af ingenting eller i et vakuum. Vold opstår i et samspil, og derfor opstår volden ikke bare i et enkelt individ ud af ingenting (Nordahl et al., 2008, p. 303). Men hvad skal der til for at skabe en inkluderende skole uden vold?

6.1.1 Den inkluderende, voldsfri skole

Brenda Sautner (2008) beskriver, hvorledes dårligt skolemiljø og uklare regler kobles med vold i indskolingen (Sautner, 2008, p. 138). Denne beskrivelse er interessant, i og med at ét af folkeskolereformens midler til at opnå dens mål og ambitioner netop er, at der skal opstilles mere enkle regler (jf. afsnit 5.1). For hvordan hænger dette sammen, at der i folkeskolen, der nu grundet folkeskolereformen bør have mere enkle regler, alligevel ses en afrapporteret stigende tendens til vold i indskolingen?

Ifølge Sautner er der en række forbindende faktorer, der kan sikre inkluderende skoler uden vold. Disse er *engagement*, *fælles vision*, *samarbejde*, *kapacitet*, *kultur* og *ejerskab*, hvor vi her vil dykke ned i nogle udvalgte. Først og fremmest skal alle involverede parter ønske at arbejde mod samme mål (Sautner, 2008, p. 146). Lærerne skal ønske at forbedre skolen gennem målsætninger. En af målsætningerne er ifølge Sautner, at når man kommer ind i en klasse, skal det ikke være muligt at kunne udpege, hvem der modtager særlig støtte, og hvem der ikke gør. Hvis alle accepteres for dem, de er, vil dette være med til at skabe en skole, hvor det både er muligt at have inklusion som ambition, men ligeledes også en skole uden vold (Sautner, 2008, p. 147). Derudover påpeges det, at inkluderende skoler, hvor vold ikke er et problem, skaber miljøer, hvor eleverne føler, at de hører til, og hvor tolerance og respekt er en del af kulturen (Sautner, 2008, p. 149). Dette er ligeledes én af Peter Farrells (2004) fire betingelser for, at inklusion er lykkedes, nemlig *accept*. Eleverne skal acceptere

og anerkende hinanden som medlemmer af fællesskabet (Farrell, 2004, p. 8; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 75). Farrell beskriver også en betingelse, som kaldes *deltagelse*, der omhandler, at alle skal deltage i alle skolens aktiviteter (Farrell, 2004, p. 8; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 75), hvilket skaber associationer til Sautner, da hun påpeger, at det ikke skal være muligt at udpege, hvem der får særlig støtte (Sautner, 2008, p. 147). Dette får os til at tænke på, om inklusionstankegangens ambition er lykkes i praksis i den danske folkeskole? De teoretiske ambitioner er vi ikke i tvivl om, men kan én af grundene til den afrapporterede stigende tendens til vold være det, at inklusionstankegangens ambitioner ikke til fulde er opfyldt i praksis?

Sautner sætter ord på, at en skole ikke kan eller skal inkludere alle. Vi har pligt til at sætte en grænse, fordi nogle elevers udfordringer er af en sådan karakter, at det mest ansvarlige er at tilbyde dem andre undervisningstilbud end i almenskolen, fordi deres behov i højere grad vil kunne blive mødt der (Sautner, 2008, p. 156). Hvis en skole skal have succes med både at være inkluderende og voldsfri, skal der skabes en skolekultur, der er positivt indstillet i forhold til børn med særlige behov, hvor accept er et nøgleord. Skolen skal hjælpe eleverne med at lære sociale færdigheder, der skal fordre sociale relationer, som dernæst skaber positive værdier i forhold til, hvordan man behandler sine kammerater. Dette skal være med til at være problemløsende fremfor konfliktoptrappende (Sautner, 2008, p. 157).

Dette lyder i sig selv overkommeligt, men sådan er virkeligheden ikke nødvendigvis. I næste afsnit skildres Anne Morins (2019) bud på, hvordan dette kan gøres.

6.1.2 Er inklusion blot integration 2.0?

Morin italesætter, at det i praksis kan være svært at omstille sig fra integration til inklusion, fordi der er langt mellem en politisk ambition og den pædagogiske virkelighed (Morin, 2019, p. 125f). Hun beskriver, hvordan børnehaveklasse barnet, Nick, er et problem i klassen, fordi han slår, sparker, går rundt mellem de andre elever i timerne, laver sine egne regler og kaster med blyanter. Lærerne forklarer, at de oplever, at han er svær at have i klassen, fordi de både skal have et blik for klassen som helhed, men i særdeleshed også for ham. Lærerne er optagede af, hvordan de kan tilrettelægge Nicks deltagelse i klassen, og dermed hvordan de kan håndtere at have fokus på Nick som et individuelt barn, og på samme tid klassefællesskabet som helhed (Morin, 2019, p. 128). Casen kan på sin vis relateres til vores case om Jeppe, der synes at agere på lignende måder. I det følgende vil vi dog holde fast i casen om

Nick som eksempel, da dette er med udgangspunkt i Morins beskrivelser, men vi vil dog have øje for Jeppe undervejs. Deltagelsesbegrebet kan her hjælpe os med at forstå Nicks situation, fordi det belyser sammenhængen mellem den måde, individet deltager på og det, som individet er en del af. Derfor handler inklusion om, at der skabes muligheder for, hvordan man kan bidrage og deltage i fællesskabet. Alle er medskabere af de andres deltagelsesmuligheder. Der bør man ifølge Morin undersøge det enkelte barns potentialer, hvorfor man så kan skabe forbindelser mellem at støtte den enkelte og at nå fællesskabets mål (Morin, 2019, p. 130f). Derfor er det lærernes opgave at arbejde med et todelte fokus. Man skal kende til den enkeltes elev optagetheder, og derefter understøtte dem i fællesskabsgivende aktiviteter. Morin illustrerer dette ved at forklare, at Nick er særligt interesseret i Pokémonkort. Det kan læreren notere sig, og her foreslår Morin, at man kan skabe en fællesskabsgivende aktivitet ved eksempelvis at lade klassen arbejde med hobbyer. Her kan Nick deltage på lige fod med de andre, fordi læreren har set, at han har en stor interesse, og derfor kan Nick komme til at opleve sig selv som en fuldgældig deltager af fællesskabet (Morin, 2019, p. 131f). Dette læner sig også op ad Farrells betingelse om deltagelse, hvor alle skal deltage i skolens aktiviteter. Her illustreres det, at det i høj grad er læreren, der kan facilitere dette. Derudover viser dette eksempel også, at når klassen formår at lave aktiviteter, der ikke synliggør en elev som den, der er inkluderet, vil det inkluderede barns synlige udfordringer, i Nicks tilfælde det at reagere med vold, også mindskes.

I casen med Nick italesættes det også, at fordi Nick er vanskelig at have i klassen, indstilles han til PPR. Forældrene får også en henvisning til børnepsykiatrisk afdeling gennem deres læge (Morin, 2019, p. 127f). Dette ser vi også i vores egen case om Jeppe, da han også blev indstillet til PPR, hvor han individuelt er forsøgt testet, og dermed har været i kontakt med en psykolog.

At det er svært i praksis at skifte fra integration til inklusion må i høj grad også handle om handlemuligheder set på et samfundsmæssigt makroniveau (jf. afsnit 3.2). Systemet omkring skolen ønsker et andet problemsyn, men hvis systemerne knyttet til skolen ikke er parat til det, er det stort set umuligt for skolen at skifte paradigme, fordi de er så nært knyttede. Vores tanker omkring dette og vores argumentation herfor henter vi i, at henvisningssystemet omkring et barns udfordringer er individorienteret fremfor relationelt. Det er selvfølgelig ikke lige til at henvise en hel klasse. Og måske er dette heller ikke løsningen eller tanken med inklusion. Bevillingerne til

hjælp og støtte følger det enkelte barn (Berliner & Nielsen, 2013, p. 10), men støtten bør tilfalde klassen som helhed, således at alle er en del af inklusionen og ikke kun barnet med særlige behov, for dette minder i højere grad om integrationstankegangen. Når vi i det ovenstående beskriver, at læreren skal have blik for den enkelte elevs optagetheder, er dette naturligvis en krævende opgave. Derfor anser vi det for ideelt, hvis noget af elevens bevilling og støtte går til, at en støttelærer eksempelvis deltager i klassen, hvor denne kan have blik for de enkelte elevers optagetheder, og derfor hjælpe med at tilrettelægge undervisning, der fordrer fællesskabsgivende aktiviteter.

6.1.3 Inklusionens uundgåelige effekt: Eksklusion

Lotte Hedegaard Sørensen (2019) påpeger, at når man fokuserer på individets diagnose eller særlige behov, kan dette nemt blive stigmatiserende og ekskluderende (Hedegaard Sørensen, 2019, p. 437). I det ovenstående har vi dog belyst, hvordan lærerne ifølge Morin er nødt til at have øje for den enkeltes særlige behov for at kunne inkludere denne i undervisningen bedst muligt (Morin, 2019, p. 130). Hedegaard Sørensen laver dertil en distinktion mellem *elevdifferentiering* og *undervisningsdifferentiering*. Elevdifferentiering bliver netop individuelt, hvor undervisningen er tilrettelagt efter hver enkelt elev. Undervisningsdifferentiering består derimod af, at undervisningen skal rette sig mod hele klassen, og derfor skal elevernes læringsprocesser ansues som fleksible, men med individuelle forudsætninger, niveauer og interesser (Hedegaard Sørensen, 2019, p. 347).

Helene Ratner (2013) introducerer *forskelsdilemmaet*, der belyser dilemmaet ved at risikere at stigmatisere og marginalisere et barn ved at pointere, at det har særlige behov, og dermed får særbehandling, samtidig med at det er væsentligt at kende barnets særlige, individuelle behov for at kunne give barnet redskaber til at kunne begå sig i den almene skole (Ratner, 2013, p. 191). Det er også nødvendigt at kende barnets særlige behov for at kunne gøre, som Morin foreslår at tilrettelægge hele klassens undervisning, så alle kan deltage aktivt (Morin, 2019, p. 128), hvilket er det, der forstås ved Hedegaard Sørensens begreb om undervisningsdifferentiering (Hedegaard Sørensen, 2019, p. 347).

Rasmus Alenkær (2012) har en løsning på forskelsdilemmaet, hvilket Ratner også selv italesætter. Alenkær løser problemet ved at belyse, at "*Der er ikke nogen, som skal inkluderes mere end andre. Alle skal inkluderes. Der er ikke nogen, som er*

mere specielle end andre. Alle er specielle.” (Alenkær, 2012, p. 2). Citatet illustrerer, at både Alenkær og Farrell forstår deltagelse som en forudsætning for inklusion, fordi deltagelse kræver, at alle i læringsfællesskabet er ligeværdige deltagere.

Vi opfatter Alenkærs løsning på Ratners forskelsdilemma som urealistisk og uvirkelig, fordi vi ikke er af den opfattelse, at alle kan deltage fuldstændig ligeværdigt. Vi er derimod af den opfattelse, at uanset hvor mangfoldigt et menneskesyn, man har, så kan alle ikke anses som specielle. Eller normale for den sags skyld. Løsningen er en meget teoretisk løsning. En ønskværdig løsning, men dog teoretisk, da vi ikke ser, at den kan implementeres i praksis. Almenskolen bliver forlangt at nå nogle faglige mål, hvilke må forstås som krav, og disse krav er medbestemmende for, hvem der anses som værende normal, og hvem der anses som værende speciel, for nogen må jo uomtvisteligt klare disse krav bedre end andre. Ganske enkelt mener vi, at vi ikke kan se alle som specielle, for hvis der ikke var børn, der havde særlige behov, ja, så havde vi slet ikke brug for at inkludere. Ratner stiller også spørgsmålstegn ved, om det overhovedet er muligt at være så alsidig i sit menneskesyn (Ratner, 2013, p. 191). Alenkær pointerer dog senere, at en skole med 400 forskellige elever ikke skal have 400 forskellige pædagogiske tilgange (Alenkær, 2012, p. 3), hvilket derfor i nogen grad imødekommer vores og Ratners kritik.

I forlængelse af denne diskussion af, hvad vi kan anse som normalspektret, påpeger Ratner, at når vi taler om inklusion og om nogle børn som inkluderede, kommer vi naturligvis også til at ekskludere, fordi vi italesætter, at nogen har behov for særlige hjælpemidler. Dette er dog ikke kun negativt, fordi det alt taget i betragtning også er nødvendigt at forskelsbehandle for at sikre lige muligheder for at kunne deltagelse (Ratner, 2013, p. 191). Dermed imødekommes vores undren fra afsnittet “3.2 Handleevne og handlemuligheder” om, at børn i indskolingsalderen kan stilles til regnskab for at ændre deres livsbetingelser gennem handlemuligheder. For med Ratners pointe om at forskelsbehandle børn for at sikre lige deltagelsesmuligheder, vil vi argumentere for, at det hermed er noget uden for barnet, der er med til at omlægge dets betingelse for deltagelse og dermed muligheder herfor. Problemet opstår derimod, fordi inklusion har en grænseløshed i og med, at der mangler et sprog for eksklusionen. Man ikke kan spørge ind til disse grænser, uden det opleves som ekskluderende. En del af inklusion vil uundgåeligt være eksklusion. Det vil være utopisk at tro, at vi ikke må tale om, at eksklusion er en del af inklusionen, for eksklusionen vil ske helt naturligt. Ratner foreslår i stedet, at vi skal italesætte, hvordan grænserne for

inklusion og eksklusion kan flyttes for på den måde at tage ansvar for begge (Ratner, 2013, p. 194).

6.1.4 Hvor er inklusionens grænser?

I det ovenstående beskriver vi, hvordan Nick er en elev, der slår, sparker og kaster med ting. Men på trods af dette, lykkes det alligevel at skabe undervisning, der inkluderer Nick i fællesskabet. Dog er inklusion, ifølge Alenkær, ikke lig med, at alle har “... *ret til betingelsesløs deltagelse*...” (Alenkær, 2009, p. 21f). Alenkær mener, at når en elev henvises til et specialtilbud, bør den inkluderende skole altid undersøge, hvad der skal til for at få den ekskluderede elev tilbage til almenundervisningen, dog in mente at der trods alt er grænser for inklusion (Alenkær, 2009, p. 22), men hvor går denne grænse? Hertil påpeger Alenkær, at det aldrig er i orden at slå, sparke, ødelægge og nedgøre (Alenkær, 2009, p. 22), ligesom både Nick og Jeppe gør, hvilket vi blandt andet har defineret som vold i denne afhandling (jf. kapitel 2). Desuden vil vi også understrege, at det ikke kun er inkluderede elever, der risikere at reagere med vold. Det er også elever helt uden særlige behov, hvor bægeret pludselig flyder over. Dermed ikke sagt, at vi skal acceptere vold som en del af skolen, men hvis vi skal ekskludere alle børn, der slår, sparker, ødelægger eller nedgør, vil konsekvensen være, at der stort set kun vil findes specialskoler. På den måde vil vi selvfølgelig være ude over diskussionen om, hvorvidt inklusion giver mening og er gavnligt, men det vil økonomisk ikke være ideelt, hvorfor vi ikke kan afgøre om et barn kan eller skal ekskluderes alene på baggrund af vold. Hertil pointerer Nordahl et al. også, at nultolerance ikke vejen frem, når det omhandler børn (Nordahl et al., 2008, p. 311). I casen med Jeppe sætter vi spørgsmålstegn ved, om systemet begår vold mod Jeppe. Selvom vi undersøger, at elever reagerer med vold mod lærere, er det relevant at overveje om denne vold kan være forårsaget af, at systemet begår vold mod eleven? Børn skal være skoleparate, men spørgsmålet er, om skolen er børneparat? Er Jippes skole parat til Jeppe, eller er Jeppe en af de elever, hvor grænsen er nået? Ikke fordi Jeppe er skyld i, at han ikke har det godt, men fordi han måske ville have det bedre i et andet tilbud end den almene folkeskole. Hvis Jeppe og menneskene omkring ham fik den rette hjælp til at tackle udfordringerne, er det slet ikke sikkert, at der ville være voldsproblematikker i den grad, som vi ser i casen (Bilag 4). I afsnittet “2.2 Hvordan forstås vold?” pointerer vi, hvorledes vold er en udtryks- og kommunikationsform, når et barn oplever frustration og fortvivlelse, hvilket det i den

grad er hos Jeppe. Han bruger volden til at kommunikere, at han ikke har det godt. Volden opstår som sagt ikke bare i et vakuum, hvorfor det er de voksnes opgave at forstå, hvad han prøver at udtrykke. Derfor kan man argumentere for, at systemet ikke lever op til det, som det skal i forhold til Jeppe.

6.2 Analyse af inklusion som betingelse

Denne analyse vil belyse, hvorledes vores interviewpersoner skildrer, at inklusion er en betingelse for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. De peger på, at det i høj grad er børn med særlige behov, der reagerer med vold. I den forbindelse skildres det også, hvordan lærerne står i et dilemma, når de skal varetage hensynet mellem den enkelte elev og fællesskabet. Analysen vil indeholde diskutende aspekter.

6.2.1 Børn med særlige behov i relation til vold i skolen

I interviewene spørger vi lærerne, om de kan genkende nogle karaktertræk ved de elever, der reagerer med vold i skolen. I den forbindelse kommer vi omkring den inkluderende dagsorden i skolen, hvor Troels udtrykker, at: *“Det ?...? de andre børn, der også har brug for noget særligt, fordi mange af dem, jeg har størst udfordringer med, det er ikke dem med diagnoser”* (Bilag 1, ll. 387-389). Han skildrer her, at han ikke ser en umiddelbar sammenhæng mellem elever “med diagnoser”, det at have udfordringer og at reagere med vold. Vi ser dog, hvordan David beskriver, at *“Jeg tror, at vi vil fjerne 90% af hændelserne ude ved os, hvis vi tog den store gruppe med dem, der er udadreagerende og kognitivt svage ud af billedet”* (Bilag 2, ll. 523-526). David skildrer dermed, hvordan han ser en sammenhæng mellem det at reagere voldeligt og elever med nogle bestemte udfordringer og dermed særlige behov. Det viser sig i interviewet med Troels, at han alligevel laver en kobling mellem det at reagere med vold og det at have særlige behov, selvom han i det ovenstående citat egentlig argumenterer for det modsatte:

Det er både og. Altså, det er klart vi ser jo, hehe, øh, ser jo tit, at dem der har diverse diagnoser, de også reagerer mere udad. Og så, og alt efter hvordan man definerer vold, så så kan det også være, at at der kommer et slag fra et barn, der, der har nogle andre udfordringer (Bilag 1, ll. 367-371).

Troels' to modsatrettede beskrivelser af hvem, der reagerer voldeligt, bliver for os et udtryk for en vis inkonsistens. Denne inkonsistens i Troels' beskrivelser bliver dermed udtryk for det dilemma, han står i. Dilemmaet omhandler, at Troels kommer til at rette sit fokus mod børn "med diagnoser", når det drejer sig om voldelige reaktioner, selvom det ikke nødvendigvis er det, han er interesseret i at pege på. Derfor er det også vigtigt at pointere, at denne inkonsistens i Troels' beskrivelser ikke nødvendigvis opstår, fordi Troels bevidst ønsker at fremhæve børn med særlige behov. Men når dette alligevel sker, kan det skyldes, at classesammensætningen i folkeskolen i dag er kompleks. Dette blandt andet fordi skolens opgave i høj grad omhandler at udvikle læringsmiljøer og -fællesskaber, der kan rumme børn med særlige behov (Szulewicz & Tanggaard, 2015, p. 76 jf. afsnit 6.1). Derfor kan man argumentere for, at lærernes beskrivelser viser, at kompleksiteten, som inklusionen medfører for folkeskolen, kan forstås som én af betingelserne for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Det problematiserer yderligere det dilemma, Troels står i, hvor han uden intentionen herom får skabt sammenhæng mellem børn med særlige behov og det at reagere voldeligt. For herved tydeliggør han, at han er bevidst om hvilke elever, det indebærer, når der opstår konfliktende og voldelige episoder i klassen. Dette kan man argumentere for, er fordelagtigt, da man således kan arbejde ud fra den viden. Men med inddragelsen af Sautner beskrives det, at hvis man kan udpege, hvem det er i en klasse, der har særlige behov, stemmer dette ikke overens med forestillingen om at sikre inkluderende skoler uden vold (Sautner, 2008, p. 146f jf. afsnit 6.1.2). Dette eksempelvis fordi viden om hvem, der har særlige behov, også fører til risikoen for at udpege og synliggøre dem. Det dilemma, der opstår som følge af, at det bliver tydeligt hvilke elever, der har særlige behov, beskriver David således:

Så det her fokus på inklusion skaber mange gange en eksklusion, og det kan også være i matematik, hvor man vælger/ Jeg stod med en dreng, som i 1. klasse måske skulle have en start-0. classesbog. Måske en børnehævebog i matematik. Hvis jeg giver ham den der børnehævebog. Han ved godt, at selvom han er kognitiv svag, så ved han sgu godt, at han får en anden bog end de andre. Han ved også godt, at den er nemmere end de andres plus, at alle de andre ved det. Det er hele tiden en svær diskus-

sion det her. Skal man så vælge at give ham den, fordi det er det, han fagligt har godt af. Socialt risikerer jeg at stigmatisere, men hvad skal man så opveje? (Bilag 2, ll. 635-646).

David's ovenstående beskrivelse viser, hvordan der kommer bevidsthed omkring én dreng og det, at han ikke er på samme faglige niveau som de andre elever i klassen. Dilemmaet kan derfor forstås med udgangspunkt i Ratners forskelsdilemma, som præsenteret i afsnittet "6.1.4 Inklusionens uundgåelige effekt: Eksklusion". Dette gør sig gældende, fordi forskelsdilemmaet omhandler risikoen for at stigmatisere en elev, når det bliver tydeligt, at vedkommende har særlige behov, og derfor får særbehandling (Ratner, 2013, p. 191). David's beskrivelse pointerer i høj grad dette dilemma, idet han siger, at han ønsker at give eleven særbehandling i form af en lettere matematikbog, mens han samtidig udtrykker bevidsthed om de konsekvenser, dette kan have; stigmatisering af eleven. I forlængelse heraf, udtrykker Ratner dog, at der er visse situationer, hvor forskelsbehandling er nødvendigt for at sikre lige muligheder for at kunne deltage (Ratner, 2013, p. 191). Og det er dette spørgsmål om elevens deltagelsesmuligheder, David reflekterer over, når han spørger sig selv om, hvad der bør vægtes højest.

6.2.2 Fællesskabet og eksklusion

David peger på, at det kan være svært at navigere i, om det faglige eller sociale skal vægtes højest. Men han belyser også, hvordan han nogle gange oplever situationer, hvor hverken det faglige, sociale eller personlige fungerer for børn med særlige behov:

Jeg har set før, hvor jeg ser nogle problemer med nogle, som bliver smidt ind i/ Som ikke kan/ Som ikke får noget fagligt ud af at være inde i klassen. Det vil sige, at de ikke er med i den faglige inklusion. Samtidig bliver de ikke socialt inkluderet i klassen, fordi de andre simpelthen bliver bange for dem. Samtidig får de heller ikke noget personligt ud af det. Altså de udvikler sig ikke positivt. Vi ser ikke positiv adfærd, som vi gerne vil se fra dem. Og så er det, at man må sige, at så giver det ikke mening (Bilag 2, ll. 175-184).

I citatet peger David på, at der er en sammenhæng mellem den faglige-, sociale- og personlige inklusion. Han peger desuden på, at inklusion ikke giver mening i situationer med elever, der ifølge ham ikke lykkes i flere af disse sammenhænge. Denne forståelse skildrer et væsentligt dilemma i skolen i dag; varetagelsen af hensynet mellem individet og fællesskabet. Citatet viser, at David peger på elevens problemer som noget funderet i eleven. Dette ser vi, når David siger, at han ser problemer med nogle elever, der ikke får noget ud af at være i klassen, og dermed ikke formår at blive en del af den faglige inklusion. I og med at David retter sit fokus mod individuelle problemer, viser det os, at han kommer til kort, eller om ikke andet, at der er andre aspekter, han ikke retter sit fokus mod: Eksempelvis når David ikke i samme grad fokuserer på fællesskabets rolle og betydning for nogle af de udfordringer, der kan være i den inkluderende skole. David peger blandt andet på, at de andre elever bliver bange for den enkelte elev, hvorfor han konkluderer, at eleven med udfordringer ikke bliver socialt inkluderet. Dog vil vi pointere, at det ved både den faglige- og sociale inklusion gælder, at barnet ikke står med ansvaret selv, da inklusionstankegangen netop er et paradigmeskift fra den tidligere integrationstankegang, der havde fokus på elevens eget ansvar og tilpasningsdygtighed i skolen (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 73). Vi ser netop, at en inkluderende tilgang tager udgangspunkt i det relationelle, da de særlige behov ikke alene skal forstås som noget i barnet, men i høj grad også i relation til fællesskabet (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 74 jf. afsnit 6.1).

David fortæller i interviewet om en situation, hvor en elev er udfordret i forhold til både faglig-, social- og personlig inklusion:

For problemet for dem er jo også, at de bliver fastholdt i, at de hele tiden laver fejl. At de hele tiden er dem, der opfører sig åndssvagt, fordi det gør jo så, at når jeg har natur/teknik over middag, så kan jeg ikke tage dem med i skoven, fordi der lige er en, der ikke kan finde ud af det. Og det gør altså ikke noget godt for hans sociale adfærd/ Hvad hedder det/ Eller sociale kompetencer, at han bliver fastholdt i den her situation: "Det er din skyld, at vi ikke kommer ud og har det sjovt, fordi du ikke kan opføre dig ordentligt." (Bilag 2, ll. 590-599).

Eleven, der omtales i citatet, bliver fastholdt og bekræftet i, at vedkommende deltager ud fra nogle vilkår, denne ikke kan overkomme, fordi elevens betingelser for at deltage synliggøres som anderledes fra de andre elevers deltagelse. Denne synliggørelse peger Robert McDermott (1996) også på som en faktor, da han beskriver, hvordan vanskeligheder må handle om mere end manglende kompetencer. Det handler også om de involverede mennesker (McDermott, 1996, p. 103). McDermott peger her på, at det er eleven såvel som dem omkring, der påvirker, om elevens vanskeligheder er mere eller mindre til rådighed (McDermott, 1996, p. 108). Så når David peger på individuelle udfordringer ved eleven, bliver dette medvirkende til, at elevens vanskeligheder i højere grad står til rådighed for eleven. Samtidig bliver denne rådighed også tydelig, når David beskriver, at eleven fastholdes i at lave fejl. For som McDermott beskriver, bliver elevers vanskeligheder også synliggjort for enhver, fordi vi leder efter dem (McDermott, 1996, p. 108). Dét, at eleven er udfordret og “opfører sig åndssvagt”, kommer derfor til at påvirke elevens sociale position i klassen, eller som David omtaler det; elevens sociale kompetencer. Vi ser den konsekvens, det får for eleven i dette tilfælde, når:

Det bliver meget synligt for de andre elever, at det er dig, der er skyld i det her. Det er dig, der gør de ting her. Og så er det, at de ikke længere bliver inkluderet i fællesskabet, og så får vi det modsatte af inklusion (Bilag 2, ll. 612-616).

Her ses det, at når David retter sit fokus mod synligheden af de særlige behov, bliver det definerende for, hvad klassen ser. David formår ikke at maskere dette fokus, hvilket vi ser, når han udtrykker, at de andre elever i klassen udmærket er klar over, hvorfor de ikke kommer i skoven, og fordi han specifikt giver én elev skylden herfor. Morin udtrykker, at alle er medskabere af andres deltagelsesmuligheder (Morin, 2019, p. 130f, jf. afsnit 6.1.3), hvorfor barnets særlige behov også bliver tydelige og definerende for barnet, når hele klassen retter blikket herimod. Dette understøttes af Nordahl et al. i deres beskrivelse af, at vi alle er deltagere i sociale systemer, der sætter rammen for de betingelser, der påvirker vores handlen (Nordahl et al., 2008, p. 20f jf. afsnit 6.1). Dette må siges at være tilfældet for eleven i Davids klasse. Desuden ser vi, at Davids forsøg på at se eleven og være opmærksom på hvor eleven udfordres, eksempelvis i de sene timer i den lange skoledag, ender med at have den

konsekvens, at eleven fastholdes i sine fejl; både af David og af klassen. Med dette eksempel rettes blikket mod det, at der opstår et sammenstød mellem folkeskolereformens indførelse af lange skoledage (jf. afsnit 5.1.2) og inklusionstankegangens ambition om en skole for alle. For vi ser netop i Davids beskrivelse, at det er i timerne efter middag, at elevens udfordringer bliver tydelige.

Citaterne viser det føromtalte dilemma, hvor David er udfordret i varetagelsen af hensynet mellem individet og fællesskabet. For når David forsøger at rette fokus mod den enkelte elev, bliver dette fokus også det, der synliggør og udstiller de individuelle udfordringer. Men her er det vigtigt at se Davids position og det, han fortæller, i lyset af de rammer, han indgår i og under. For David er også nødt til at varetage fællesskabet og flertallet i en skoleklasse, da læringsfællesskabet er meget betydningsfuldt, når det kommer til den inkluderende folkeskole. Som tidligere beskrevet, argumenterer Sautner for, at dårligt skolemiljø og uklare regler forbindes med vold i indskolingen (Sautner, 2008, p. 138 jf. afsnit 6.1.2). Davids fokus på det gode skolemiljø og fællesskab kan derfor også ses med udgangspunkt heri. For som Sautner også udtrykker det, er det essentielt, at en inkluderende skole formår at skabe miljøer, hvor tolerance og respekt er i højsædet (Sautner, 2008, p. 149). Hertil kan Farrells betingelse accept ligeledes vise sig som en relevant faktor (Farrell, 2004, p. 8). Igen bliver dette dog lidt skævvredet, da Davids forsøg på at forsvare fællesskabet bliver på bekostning af den enkelte elev, der netop har svært ved at indgå heri, hvorfor det, Sautner beskriver om respekt og tolerance, ikke lykkes til fulde.

Af det ovenstående vil vi argumentere for, at det er når inklusion ikke lykkes, at det bliver en betingelse for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Dette finder vi, fordi David ofte peger på individet som bærer af problemet. Elevens udfordringer, der af David beskrives som eksempelvis det at reagere voldsomt i de sene undervisningstimer, bliver derfor synliggjort. Således kan det, at elevens udfordringer synliggøres være med til, at eleven bliver socialt udsat i klassen, hvilket muligvis medfører yderligere reaktioner fra eleven. Begrundelsen for betingelsen inklusion bliver med udgangspunkt her, at nogle elever reagerer voldeligt, når de ikke oplever at være inkluderet i klassefællesskabet. Og dog: For inklusion i sig selv kan godt være en ambition i folkeskolen uden, at dette nødvendigvis vil betyde, at der er flere voldelige episoder i indskolingen. Det er derimod når inklusion mislykkes, at det bliver en betingelse for vold.

6.2.3 Struktur

I interviewet med Troels ytrer han, hvordan en fast struktur i skolen og klassen er gavnlig for alle elever:

Så det er sådan fast struktur, og det er jo, det er jo generelt set for alle børn, øh, at de har bedre ved struktur, øhm, er rigtig glad for meget stram struktur, de ved, hvad de skal gå ind til. Og særligt de her børn her, der kan være en udfordring (Bilag 1, ll. 642-646).

Han beskriver, at elevernes viden om, hvad de går ind til, er givtig for dem. Troels peger desuden på, at det især er givtigt for de elever, der har visse udfordringer og dermed særlige behov. Vi finder, at Troels med sin beskrivelse fokuserer på klassen som en helhed, når han italesætter vigtigheden af struktur, som noget alle børn har godt af. På den måde forsøger han at imødekomme alle børns behov og skabe et rum, som alle børn på papiret bør kunne fungere i. Dette stemmer overens med en inkluderende tankegang (jf. afsnit 6.1). Ligesom Troels fokuserer David også på vigtigheden af struktur for alle børn. Han viser, hvordan han implementerer dette i sit arbejde:

For det første er jeg meget tydelig i mine forventninger til dem. Jeg fortæller dem meget tydeligt, hvad forventer jeg, hvordan forventer jeg, at I skal opføre jer, hvad forventer jeg, at I skal lave, og det skriver jeg ned på tavlen. Og så er det den samme struktur, jeg kører hver dag (Bilag 2, ll. 244-248).

Med udgangspunkt i citatet vil vi argumentere for, at David, såvel som Troels, peger på en stram struktur som en måde at organisere og hjælpe børnene til at handle og begå sig i skolen på acceptable måder. Dette må forstås i lyset af Dreiers argument om, at institutionaliserede sociale praksisser, herunder skolen, har forskellige forståelser og krav til, hvad der ses som adgangsgivende og acceptabel deltagelse (Dreier, 2009, p. 198 jf. afsnit 3.3.1). Ved anvendelse af en stram struktur, samt ved tydeliggørelsen af, hvad der forventes af eleverne, forsøger Troels og David at vejlede eleverne i forhold til dette.

Vi har ovenfor argumenteret for, at Troels og David retter deres fokus mod hele klassen i deres beskrivelser af, hvordan de anvender en stram struktur i klasseundervisningen. Troels peger ligeledes på, at det er svært at have den enkelte elev for øje i undervisningen:

Æhm, det er jo, det er altid voldsomt udfordrende. Fordi vi jo har i min klasse, der er det typisk 15-20 børn, så det det er heldigvis ikke så mange, men men og gennemsnitligt så er 3-4 af dem altså elever med særlige behov. Og det betyder, at det er simpelthen umuligt nogle gange at lave noget, der er tilpasset til de enkelte. I hvert fald hvis du også skal have det fælles. Jeg mener, det fælles det også er, har en værdi, at vi er fælles om noget som klasse. Så den, den er svær, og der er ikke nogen, nogen sikker vej igennem, der er ikke nogen sikker nød at knække (Bilag 1, ll. 697-707).

Troels forklarer, at udfordringen med at have den enkelte elev og vedkommendes særlige behov i fokus, er svært, da der ikke kun er tale om en enkelt elev, men snarere en lille håndfuld. Troels argumenterer for, at selvom der i hans tilfælde er tale om en lille klasse, så er det svært at lave elevdifferentiering, som Hedegaard Sørensen kalder det. Det at tilrettelægge undervisningen efter individet og dermed som separat undervisning (Hedegaard Sørensen, 2019, p. 347 jf. afsnit 6.1.4), er ikke en mulighed for Troels. Han peger desuden på fællesskabets værdi, hvilket vi finder, peger mere i retningen af undervisningsdifferentiering, der i afsnittet “6.1.4 Inklusionens uundgåelige effekt: Eksklusion” beskrives som undervisning rettet mod klassen, men med et fortsat fokus på individuelle forudsætninger, niveauer og interesser (Hedegaard Sørensen, 2019, p. 347). Når Troels beskriver, hvordan han er udfordret i at tilpasse undervisningen til den enkelte, ser vi igen, at dilemmaet fra tidligere, om varetagelsen mellem hensynet til individ eller fællesskab, viser sig. Det fremgår af Troels’ beskrivelse, hvordan den komplekse classesammensætning udfordrer, men også at Troels ender med at træffe et valg; et valg der i højere grad rettes mod fællesskabet. Konsekvensen ved en undervisning tilpasset “de fleste”, men ikke alle elever, kan igen være synliggørelsen af de få, der ikke kan deltage på acceptabel vis, som beskrevet tidligere. Når vi ser Davids tidligere beskrivelse af natur/teknik-timen, bliver det tydeligt, at synliggørelsen af elevens særlige behov får konsekvenser for elevens

position i klassen, da elevens vanskeligheder i højere grad står til rådighed (McDermott, 1996, p. 108). Og med udgangspunkt i dette, vil vi argumentere for, at denne synliggørelse, der eksisterer i både Troels' og Davids interviews, kan være medvirkende til en voldelig reaktion fra eleven. I forlængelse af dette er det derfor også relevant at spørge, hvad sker der, når den stramme struktur ikke er mulig for læreren at opretholde? Det peger David på i nedenstående citat:

Nej, ikke pt. Det har jeg gjort i andre klasser, når jeg har været inde som sommerfuglelærer. Der er stor forskel på, om man kommer ind i en klasse, som man har fast, eller om man kommer ind i en klasse, som man har to timer om ugen (Bilag 2, ll. 266-269).

David udtrykker her, hvorledes det at være sommerfuglelærer, hvor man kommer ind i en klasse i enkelte lektioner, udfordrer ambitionen om en stram struktur, fordi han i sådanne situationer ikke er den faste lærer, der har en bestemt måde at gøre tingene på. I den forbindelse vil vi påpege, at de voldelige episoder er mere tilbøjelige til at vise sig i tilfælde, hvor læreren skal undervise i en klasse, der ikke på samme måde har kendskab til vedkommende og vedkommendes måde at gøre tingene på. Betydningen af relationen mellem lærer og elev understøttes af Tania Zittoun (2014), der omtaler betydningen af tillid i læringskontekster, idet hun udtrykker, at *interpersonel tillid*, som er tilliden mellem lærer og elev, skal eksistere, hvis læring og vidensudvikling skal kunne forekomme (Zittoun, 2014, p. 130). Dermed vil en klasse ikke på samme måde have kendskab og tillid til de forventninger, læreren har til dem, hvorfor der kan mangle en tydelighed, som den David i tidligere citat peger på som vel fungerende.

6.2.4 Inklusionens adfærdsregulerende effekt

Det er ikke kun spørgsmålet om, hvorvidt man som lærer opretholder en vis struktur i løbet af skoledagen, der er relevant at rette sit fokus mod. David peger i interviewet på en anden type udfordringer; det han omtaler som ulempen ved inklusionen, når vi taler om voldelige episoder i skolen:

Det der så bare er ulempen ved det, det er, når vi har nogle elever, som opfører sig rigtig, rigtig dårligt, så sætter vi dem ind i en inklusionstan-

kegang, som giver rigtig god mening, men problemet er, at vi har en forventning om, den her adfærdssmittende regulering, som vil komme fra de fornuftige elever, at det er en envejs. . . . Det vil sige, at vi har en forventning om, at alle de gode elever, de påvirker de dårlige elever til at opføre sig ordentligt, men den dårlige elev påvirker altså også de gode elever (Bilag 2, ll. 113-123).

David peger på, at forventningen om adfærdssmittende regulering har en brist, idet fokus har været rettet mod, at “de dårlige elever” burde blive påvirket af “de gode”, for det viser sig også at gælde omvendt. Dermed peger David igen på, at det ikke kun er børn med særlige behov, der direkte reagerer med vold, men dog at de fortsat spiller en rolle herfor. På den måde bliver inklusion fortsat set som betingelsen for elevernes grund til at reagere voldeligt, da der her som sagt peges på betydningen, børn med særlige behov får for de andre elever og deres handlinger.

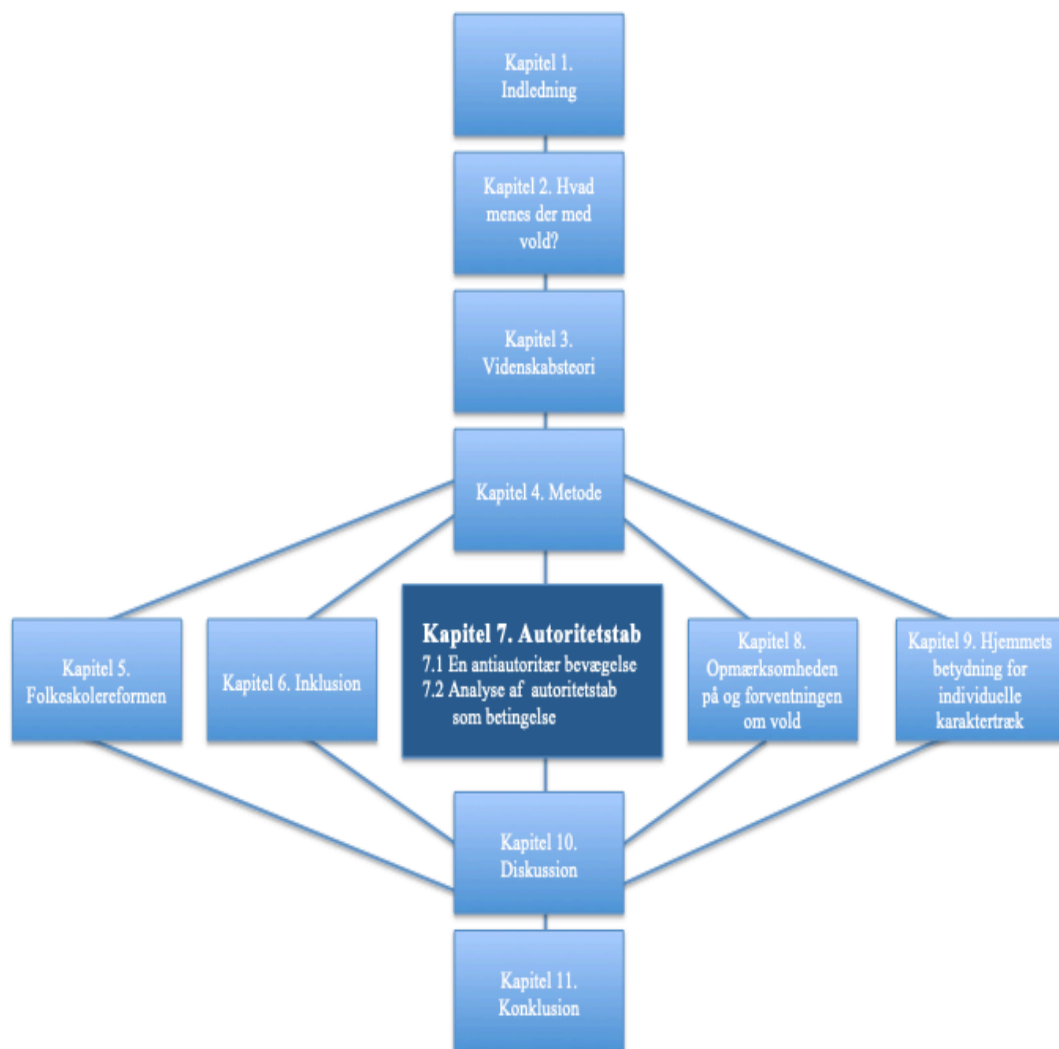
Selvom lærerne i interviewene vender tilbage til de udfordringer, de oplever hos deres elever med særlige behov, bliver ovenstående også et udtryk for, at alle børn kan risikere at reagere med vold. Troels peger også på, at: *“Det er ikke dem, der lige gør det en enkelt gang, fordi de bliver trængt op i en krog. Det skal der altså være plads til”* (Bilag 1, ll. 794-796). Dette understøtter David, da han udtrykker, at:

Der skal selvfølgelig også være en bagatelgrænse, men noget af det, hvor vi ser, at det decideret er vold, der kan jeg ikke forstå, at man ikke siger: ”Prøv at hør her, du behøver faktisk ikke at komme på skolen lige foreløbig.” (Bilag 2, ll. 756-759).

Vi ser, at lærerne med deres udtalelser beskriver, hvordan bægeret pludselig kan flyde over for alle elever, hvilket vi ligeledes har beskrevet i afsnittet “6.1.5 Hvor er inklusionens grænser?”. Deri argumenterer vi for, at nultolerance ikke er vejen frem i arbejdet med børn (Nordahl et al., 2008, p. 311). Og det er dette, Troels og David peger på. I samme afsnit inddrages Alenkær med hans beskrivelse af, at det aldrig er acceptabelt at handle voldeligt i skolen (Alenkær, 2009, p. 22), men dog må vi med lærernes beskrivelse igen argumentere for, at der også må være grænser for, hvor vi sætter grænser. Alligevel ser vi i citatet, at David belyser, at der trods alt også må

være en grænse, idet han beskriver, at en konsekvens ved vold kan være, at eleven bliver sendt hjem for en stund.

Disse overvejelser om nultolerance i skolen, hvilke handlemuligheder lærerne har, når de faktisk må sætte en grænse, samt hvilke udfordringer dette medfører for dem, leder os videre til næste betingelse kaldet "Autoritetstab".



Kapitel 7. Autoritetstab

Denne betingelse, kaldet *autoritetstab*, indebærer en række forskellige aspekter, herunder hvilke logikker, både i samfundet såvel som i opdragelse, der kan ses som et af forklaringsgrundlagene for autoritetsbegrebets udvikling, og hvilken betydning dette har for lærerrollen. I den forbindelse bør man se på lærernes handle- og sanktionsmuligheder i skolen ved voldelige episoder.

Ligesom de andre betingelser er dette afsnit opbygget på en måde, hvor der først er et teoretisk afsnit, hvorefter der følger en analyse af vores empiri. Kapitlet vil dermed indeholde både redegørende-, analyserende- og diskuterende aspekter.

7.1 En antiautoritær bevægelse

Som introduceret i afsnittet “5.1.1 Alle skal blive så dygtige, som de kan” kan fokus rettes mod det, der fremstilles som neoliberale logikker, og hvilken betydning disse har haft i relation til autoritetsbegrebets bevægelse. Dette fordi vi finder, at det er svært at se bort fra, når fokus rettes mod udviklingen i den pædagogiske forståelse i både hjemmet og i skolen. Med udgangspunkt i en artikel af Noomi Matthiesen (2018) beskrives der med rod i Luc Boltanski og Eve Chiapello (2005) to kritikker af 1960’ernes og 1970’ernes samfund, der skulle vise sig at føre mod mere neoliberalistiske logikker. Den ene kritik præsenterer Matthiesen som *socialkritikken*, den anden som *kunstnerkritikken*. I korte træk skal socialkritikken forstås som en kritik af det kapitalistiske samfunds ulighed og udnyttelse af arbejderklassen. Denne kritik har sin rod i marxismen, og ønsket, der lå i denne, var et ønske om et lige samfund. Kunstnerkritikken omhandler i bund og grund en daværende kritik af den samfundsmæssige undertrykkelse af den menneskelige autencitet og det, at individet skulle frigøre sig for at fremme blandt andet autonomi og muligheden for skabelsen af det meningsfulde liv (Boltanski og Chiapello, 2005, if. Matthiesen, 2018, p. 25)¹. Matthiesen tilføjer desuden, at det stigende fokus på *elevcentreret pædagogik* og opløsningen af autoritet ligeledes er at finde i denne kritik (Matthiesen, 2018, p. 26). Dette understøttes i hendes artikel ved inddragelsen af Jesper Juul (2017), der beskriver,

¹ Efter aftale med forfatter har vi gjort brug af word-versionen af artiklen, da artiklen ikke ligger tilgængelig online, og der ikke har været mulighed for at skaffe tidsskriftet fysisk. Den korrekte reference ser således ud: Matthiesen, N. (2018). Opdragelse: Mellem autonomi og autoritet. *Nordiske Udkast*. 46(2), 38-60.

hvorledes der af flere peges på, at der med 1970'ernes ligestillingsfokus også påbegyndtes en antiautoritær bevægelse (Juul, 2017, p. 12, if. Matthiesen, 2018, p. 7). Dertil beskriver Knut Mygland (2015), hvordan studenteroprøret i Paris i slutningen af 1960'erne førte til det, han omtaler som den progressive skole; en skole med barnet i fokus (Mygland, 2015, p. 60f).

7.1.1 Børnesyn, børneopdragelse og autoritet

Med udgangspunkt i ovenstående samt med inddragelse af Eva Gulløvs (2018) beskrivelser, argumenteres der for, at årtierne fra 1960'erne og frem til 1980'erne udtrykker overgangen fra den mere myndige opdragelse og over mod en mere antiautoritær og uformel (Gilliam & Gulløv 2012; 2017, if. Gulløv, 2018, p. 12). Dette blandt andet fordi der var rettet kritik mod de disciplinære såvel som lydighedsfokuserede former for opdragelse, da det, som beskrevet i artiklen af Matthiesen, blev set som underminerende for den frie udvikling i individet. Og netop det, Gulløv kalder *opdragelsesinstitutionerne*, herunder eksempelvis skolen, var et centralt sted at ændre ved disse autoritære strukturer (Gulløv, 2018, p. 12). Gulløv argumenterer for, at det først var i 1980'erne:

. . . at hierarkiet mellem børn og voksne er så ændret, at børn kan tale, før de bliver spurgt; ikke behøver frygte autoritetspersoner eller korporlig afstraffelse, og ikke behøver markere distance f.eks. gennem tiltaleformer som 'De', 'fru' og 'frøken' til voksne uden for hjemmet (Gulløv, 2018, p. 12).

Denne udvikling medførte samtidig en demokratisering og ligeledes emotionalisering af relationen mellem barnet og forælderen. Heri blev det, at voksne håndhævede deres autoritet, eksempelvis gennem vold, i højere grad set som skamfuldt, og som værende lig statustab. Fokus har derfor bevæget sig væk fra den autoritative opdrager til den opdragende forælder som én, der lytter, inddrager og understøtter sit barn (Gulløv, 2016, if. Gulløv, 2018, p. 13), således dette kan udvikle sig til et mere selvstændigt barn; én af de værdier, der her værdsættes (Gulløv, 2018, p. 13). Denne udvikling er på mange måder gunstig, og dog må vi have for øje, at det er heri, at manglen på autoritet også ligger. Marianne Katborg (2010) omtaler, hvordan vi ikke bør vende tilbage til den gamle autoritet, som hun beskriver, er baseret på frygt, distance,

kontrol, optrapning af straf med mere. Dog udtrykker hun ligeledes, at vi står i en situation, hvor den traditionelle autoritet er kollapsede, og den antiautoritære børneopdragelse med sit fokus på barnets frie udfoldelse uden krav og grænser fra voksne har slået fejl (Katborg, 2010, p. 55). På samme vis peger Matthiesen på det, hun kalder *autoritetens dekonstruktion*. Hendes artikel fokuserer på tre nutidige bøger om børneopdragelse, og hun konstaterer, at de alle peger på, at historiens opgør med autoritet giver nuværende problemer for forældre, da de uden den traditionelle autoritet står tilbage med usikkerhed i forhold til, hvordan de skal stille krav og stå til ansvar overfor deres børn og dermed indtage lederrollen i familien. Dette fordi der ikke på samme måde er klare retningslinjer for, hvad det er, man opdrager sine børn til (Matthiesen, 2018, p. 7). Dette kan ses i relation til vold mod lærere, da man kan argumentere for, at den manglende autoritet i hjemmet påvirker måden, hvorpå børn forstår autoritet i skolen. Vi vil pointere, at man må have for øje, at de betingelser, børn har med sig hjemmefra, også fylder i skolen, og i den måde børn deltager heri. Dette må ligeledes gælde omvendt, at det, børn oplever i skolen, også kan påvirke dem og deres deltagelse i hjemmet. For at vende tilbage til eksemplet med hjemmets påvirkning af barnets forståelse for autoritet i skolen, vil vi argumentere for, at de handlemuligheder børnene har hjemme, kan føres med videre over i skolen, som vi ser det i casen med Jeppe. Dette refererer tilbage til en pointe af Jartoft (jf. afsnit 3.2), der beskriver, hvordan betingelser i vores livsforhold kan forstås som muligheder. Hun ytrer, hvordan vi kan være med til at skabe, opretholde og forandre dem (Jartoft, 1996, p. 183). I dette tilfælde kan man derfor argumentere for, at de betingelser, børn tager med fra hjemmet, opretholdes i skolen. Dog vil vi igen knytte en kommentar til den kritik, vi også skildrer i tidligere afsnit om, hvorvidt børn har handlemulighederne, -evnerne og forståelsen for og til at kunne ændre ved deres livsbetingelser. Alligevel kan dette forstås som en måde at forklare, hvorfor der opstår situationer, hvor vold mod en lærer bliver den mulige kommunikationsform.

Derudover ligger en udfordring for forældre, hvilket vi ligeledes mener må gælde for lærere, i det, at den traditionelle autoritet er opløst, da der ikke længere er traditioner, man kan forholde sig til, i og med at disse også har mistet deres legitimitet (Matthiesen, 2018, p. 28). Heidi Opsahl (2013) understøtter dette, da hun beskriver problematikken ved samfundets udvikling og den manglende voksenautoritet i det, at dette autoritetsforhold nu er spejlvendt mellem elever og lærere (Opsahl, 2013, p. 208). Mangel på autoritet, og legitimitet ikke mindst, kan på sin vis argumenteres for

at være en konsekvens af en pædagogisk linje med barnet i fokus om ikke andet i tilfælde, hvor det, at barnet er kommet i fokus, bliver uden en tilsvarende udvikling af voksenfiguren. Så hvis hverken voksenfiguren i hjemmet eller voksenfiguren i skolen har legitimitet længere, og autoritetsforholdet er vendt, er dette ikke kun en mulig forklaring på, hvorfor børn reagerer voldeligt, men muligvis også en faktor for hvilke rammer, der muliggør disse handlinger.

Dog kan man diskutere, om denne legitimitet ikke allerede blev opløst langt tidligere. Med Myglands beskrivelse af den forståelse, der eksisterede hos lærerne i tiden med den progressive skole, fremgår det, at der allerede dengang var en opfattelse af, at: *"En autoritær pedagogikk er en formidling som ikke vil eller kan gjøre rede for sin egen legitimitet"* (Mygland, 2015, p. 61). Samtidig gjaldt det ifølge Mygland, at mange af datidens nyuddannede lærere forbandt denne autoritære, illegitime pædagogik med det at fremstå som en person med autoritet (Mygland, 2015, p. 61). Dette ser vi dermed som et af argumenterne for, at den antiautoritære opdragelse muligvis slog fejl i takt med, at autoriteten blev dekonstrueret og ligeledes set som noget, man ikke ønskede. Netop det, at autoritet i den tid, og til stadighed, er blevet forvekslet med det at være autoritær, beskrives også af Opsahl. Hun tager udgangspunkt i Per Foros og Arne Vetlesens (2012), der citerer Hannah Arendt i deres beskrivelse af, hvorledes den moderne pædagogik svækker autoritetsforholdet mellem barn og voksen, når fokus rettes mod medbestemmelse og ligeværd (Foros & Vetlesen, 2012, if. Opsahl, 2013, p. 207). Opsahl inddrager desuden Lars Løvlie (2011), da han fokuserer på netop dette i en pædagogisk sammenhæng. Løvlie beskriver, at lærerens autoritet på et årti er blevet nedbrudt ved det, at individets absolutte autonomi sættes i centrum (Løvlie, 2011, if. Opsahl, 2013, p. 208).

7.1.2 Barnet i centrum

Matthiesen beskriver i sin artikel, hvordan Juul er bekymret for børns ego, hvilket han blandt andet beskriver som det, at lærere i dag bliver usikre, fordi de møder børn, der er uempatiske, egocentriske og asociale. Juul tilskriver i den forbindelse netop opdragelsen i hjemmet som en årsag til dette (Juul, 2017, p. 184, if. Matthiesen, 2018, p. 10). Men Matthiesen trækker i den henseende på Steinar Kvale (2004), der argumenterer for, at den elevcentrerede pædagogik sætter rammerne for det selvbevidste barn, der har fokus rettet mod sine behov. Ligeledes inddrager hun Thomas Ziehe (2003), der understøtter dette ved at sige, at denne pædagogiske tankegang

fordrer, at elever fokuserer på deres egen livsverden og interessehorisont. Matthiesen konkluderer her, at de to analyser ikke nødvendigvis peger på, at børn er blevet mere egocentriske eller selvoptagede end tidligere, men at dette kan ses som rationalet bag forståelsen af børn som netop dette (Kvale, 2004, Ziehe, 2003, if. Matthiesen, 2018, p. 12f). På den måde finder vi, at det er vigtigt at forstå børn ud fra den pædagogiske linje, der lægges i institutioner i dag og ikke alene som et resultat af det, de oplever i hjemmet, da det blandt andet også er i skolen, at børn tilpasses. Dog skal man huske på, at samarbejdet mellem skole og hjem, og det, at der er forventninger, der går igen i begge disse felter, er det, der stræbes efter. Disse påvirker hinanden og dermed barnet i begge kontekster, hvorfor man ej heller kan udpege én af disse som "syndebuk". Når det samtidig påpeges, at børn ikke er blevet mere egocentriske og selvoptagede end tidligere, kan vi ikke undgå at forbinde dette med spørgsmålet omkring vold. For ses der faktisk en forandring i niveauet af vold fra tidligere til nu, eller handler det i højere grad om, at de rammer, vi opstiller for børn i dag, tydeliggør dette mere end før i tiden? Noget, vi med dette afsnit kan pege på, omhandler skolens strukturelle rammer som en mulig fremmede faktor for volden. Med udgangspunkt i afsnittenes fokus på en elevcentreret pædagogik samt det neoliberale ideal om et autonomt subjekt, beskriver Matthiesen, hvordan *den indre styring* har overtaget for *den ydre styring*, og at det, der disciplineres til, dermed ikke er lydighed, men selvregulering og selvovervågning. På samme tid udsættes det neoliberale subjekt for høje krav om blandt andet optimering og performance. Og det, der bliver resultatet, hvis man ikke kan leve op til dette, er, at man selv står tilbage med skylden herfor (Matthiesen, 2018, p. 27f). Matthiesen har ligeledes beskrevet, at der er en risiko for, at børn vil opleve det som udfordrende og svært, hvis verden ikke møder deres behov (Matthiesen, 2018, p. 13), der jo netop er i fokus, og som børnene skal være opmærksomme på. Dette, både at stå med "skylden", når man ikke kan tilpasse sig efter skolens normer eller ikke at føle sig set og hørt heri, kan begge ses som mulige faktorer, når børn reagerer voldeligt i skolen. Dette måske fordi det er den kommunikationsform, de kan ty til (jf. afsnit 2.2).

7.1.3 Den manglende autoritets betydning for lærerens handlemuligheder

Den manglende autoritet og det børnesyn, der ligger til grund for den pædagogiske tilgang i skolen, får derfor konsekvenser for børn og lærere. I det følgende vil vi fokusere på, hvilken betydning dette har for lærergerningen.

Katborg beskriver, at lærerfaget er et af de fag, hvor der opleves størst udbrændthed (Katborg, 2010, p. 55). Hvis man ser de tal, Opsahl præsenterer, hvor 5000 norske lærere, svarende til 7% af Norges lærere, oplever at blive udsat for vold og trusler i løbet af et skoleår (Opsahl, 2013, p. 198), vil vi mene, at det må forstås som en forklaring. Desuden beskriver Jette Hansen (2006), hvordan skolen og lærerne, grundet autoritetstab, nu selv skal opbygge denne autoritet og legitimitet. Hun peger derudover på, at *“Tidligere var det tilstrækkeligt at kunne undervise, mens lærere nu i høj grad bliver afkrævet begrundelser for, hvorfor de handler og vælger som de gør”* (Hansen, 2006, p. 15). At der stilles spørgsmål i langt højere grad end tidligere, præger lærerne og deres arbejde.

Når *skolens aura* er forsvundet, som Hansen beskriver det (Hansen, 2006, p. 15), kan dette også være medvirkende til det spejlvendte autoritetsforhold som nævnt tidligere. Vi vil argumentere for, at dette kan medføre situationer for lærerne, hvor deres handlemuligheder også påvirkes. Opsahl kommer med et eksempel, hvor en lærers værdighed, integritet og dermed også autoritet udfordres, da vedkommende udsættes for det, vi i opgaven definerer som psykisk vold; hun bliver gjort til grin af klassens elever bag hendes ryg såvel som i klasseværelset. Opsahl beskriver, hvordan dette påvirker lærerens værdighed, da der eksisterer en forventning om, at den voksne lærer har en autoritet, der muliggør at håndtere eleverne (Opsahl, 2013, p. 201). Men hvad gør læreren så, når dette ikke kan lade sig gøre? Opsahl, der har sin baggrund i jura, trækker en del på netop det juridiske aspekt, når lærere oplever vold fra elever. Krænkelser af værdighed, som hun omtaler det, kan være udfordrende at retsforfølge, da værdighed er en meget individuel fornemmelse, hvilket kan efterlade læreren med en følelse af ikke at blive anerkendt af samfundet (Opsahl, 2013, p. 200f). Det beskrives yderligere i artiklen, hvordan læreres oplevelse af vold fra elever er et problem i sig selv, da det, at blive udsat for vold fra en elev, for flere er et nederlag og opleves som mere ydmygende end at blive krænket af en kollega (Opsahl, 2013, p. 202). I forbindelse med dette vil vi argumentere for, at det, der må ses

som udfordrende, når det kommer til vold i relationen mellem elev og lærer, er de manglende muligheder for at handle og agere efter situationen. Selvom teorien, lærerne og vi selv udtrykker, at det ikke er ønskværdigt at vende tilbage til tiden med revselsesret, peger Opsahl på, at én af forklaringerne på læreres og skolens manglende sanktionsmuligheder, må ses i det, at der i dag er uklare grænser for, hvornår lærere må gribe ind, når elever reagerer voldeligt (Opsahl, 2013, p. 202f). Dette ses ved, at lærerne ikke er sikre på, hvornår man må gribe ind, da man i praksis ikke må røre ved elever, med mindre det er for at beskytte en anden elev. Hvornår og hvordan en lærer må gribe ind overfor en voldelig elev, baseres dermed på skøn (Opsahl, 2013, p. 205). Hvilken betydning det har for voldens opståen og udtryk, at skolens autoritet er udfordret, og at dette påvirker lærernes handlemuligheder, vil vi uddybe yderligere i analysen.

7.2 Analyse af autoritetstab som betingelse

I denne del af analysen fremgår det, hvordan vi gennem interviewene har fundet, at skolen og lærergerningen præges af en forandret forståelse af autoritet. Dette blandt andet fordi der sættes spørgsmålstejn ved lærernes arbejde, eksempelvis fra forældre. Derudover finder vi i analysen, at hjemmet og dets opdragende rolle har en betydning for, hvordan børn forstår autoritet i skolen og ligeledes reagerer i forhold hertil. Igen ses der også et dilemma heri for lærerne i forhold til deres måde at gå til og håndtere situationer, hvor elever har reageret med vold. I forlængelse af det rettes fokus slutteligt mod hvem, der i sidste ende oplever konsekvensernes påvirkning. Der vil forekomme diskuterende aspekter.

7.2.1 Autoriteten i skolen er vendt

Da vi i interviewet spørger Troels, hvad han forstår ved psykisk vold, udtrykker han dette:

Øhm, jeg har en kollega, der oplever det meget for tiden med en enkelt elev, som vedkommende har en dårlig relation til. Og det er jo det her med at køre/ Komme med små provokationer, altså: "Skal du snart stoppe?" eller et eller andet. Både sådan noget, altså: "Dumme kælling", men også helt små subtile provokationer, men som er bevidste handlinger, der handler om at skulle sære vedkommende (Bilag 1, ll. 62-69).

Med Troels' eksemplificering af psykisk vold, finder vi, at han indirekte kommenterer på autoritetstab i lærerrollen. Troels beskriver, at en elev taler nedladende til læreren, hvilket vi mener understøtter, at der er en manglende respekt for den voksne lærer, hvorfor det bliver tydeligere, at forståelsen af læreren som en autoritet også mangler. Set ud fra Troels' beskrivelse, forstår vi denne manglende respekt som en mulig begrundelse for, at indskolingseleven reagerer med psykisk vold mod læreren. Når eleven taler nedladende til Troels' kollega, kan dette også tolkes som et udtryk for en generel manglende respekt i samfundet i dag. Vi ser, at Troels senere i interviewet også peger på dette, da han skildrer, at manglende respekt ikke kun gør sig gældende i lærerfaget:

. . . jeg oplever mere og mere et tab af autoritet, som er, jeg oplever, at hele samfundet, og det tænker jeg ikke engang, kun er lærerprofessionen, jeg tror, det gælder alle offentlig ansatte sågar som alle andre i serviceindustrien, men der er den her med, at man stiller spørgsmålstejn ved alting. Og man synes egentlig, at man ved bedre end andre fagprofessionelle folk, og det betyder, at vi kommer i clash (Bilag 1, ll. 431-438).

Troels får med citatet åbnet op for overvejelserne om, hvorvidt autoritetsforståelsen i samfundet generelt er udfordret. Dette ses også eksemplificeret ved Gulløvs beskrivelse i afsnittet "7.1.1 Børnesyn, børneopdragelse og autoritet", hvor hun udtrykker, hvordan udviklingen fra 1960'erne og frem til 1980'erne har bevæget sig fra en mere myndig opdragelse over mod en mere antiautoritær (Gulløv, 2018, p. 12). Når vi ser på denne udvikling, finder vi det interessant, at de, der nu er forældre til børn i indskolingen, også er vokset op i denne antiautoritære og mere uformelle tid. Dette kan dermed være en forklaring på det, Troels beskriver, når han fortæller, at der i højere grad sættes spørgsmålstejn ved lærerprofessionen. Troels kommer med et konkret eksempel på en situation, hvor en forælder ikke stoler på lærerens vurdering, og handler voldsomt i forhold hertil:

Og i stedet for ligesom at sige noget til sit barn, så blev vedkommende sur på mig. Han råbte faktisk ad mig inde i klasselokalet. Så kunne jeg selv gå ud af det i stedet for, fordi det var ikke en situation, de andre

børn skulle se. Æh, og så ville han jo have en redegørelse for, at jeg tillod mig at ringe ham hjem, fordi det måtte man ikke i dagens Danmark (Bilag 1, ll. 506-513).

I Troels' forklaring reagerer forælderen på en udadreagerende og uhensigtsmæssig måde, da vedkommende råber ad Troels foran klassens andre elever. Troels beskriver, hvordan han må gå ud af klassen for, at eleverne ikke skal se mere af optrinnet. Alligevel kan vi antage, at eleverne har set forælderen råbe ad Troels, hvilket vi finder relevant, når vi omtaler autoritetstab som betingelse. For som det inddrages med Matthiesen i afsnittet "7.1.2 Barnet i centrum", udtrykker Juul, hvordan opdragelsen i hjemmet er af betydning for børns uhensigtsmæssige handlen i skolen (Juul, 2017, p. 184, if. Matthiesen, 2018, p. 10). Vi vil dog pointere, at Juul har en interesse i at skildre, at hjemmets opdragelse har særlig betydning for børnenes ageren, i og med at Juul har skrevet op til flere bøger om opdragelse. Med udgangspunkt i det, Juul siger, understøttes pointen om, at børn også formes af det, de oplever fra deres forældre. Her kan Jartofts beskrivelse af, at vores livsbetingelser kan være begrænsende eller kan skabe muligheder for os, igen inddrages. Mulighederne skal forstås som det at kunne ændre, skabe eller opretholde vores livsforhold (Jartoft, 1996, p. 183). Elevernes livsbetingelser er altså præget af hjemmet, og disse kan opretholdes i skolen. Når en elev ser sin forælder råbe ad en lærer, og derigennem får en fornemmelse af, at det er okay at råbe ad andre, kan man antage, at eleven forstår dette, som noget vedkommende også selv må gøre. Hjemmets betydning for hvilke slags betingelser elever tager med sig i skolen, vil blive uddybet i kapitel 9. Med et udgangspunkt heri kan man derfor også argumentere for, at børns grund til at reagere med vold blandt andet kommer sig af deres oplevelse af, at deres egne forældre ikke har respekt for eller ser læreren som en autoritet. Dette understøtter, at autoritetstab bliver en betingelse for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskoling.

Men det er ikke den eneste måde, hvorpå forældrene spiller en rolle, hvis man ser på Troels' beskrivelser. Undervejs i interviewet beskriver han, hvorledes:

Øh, så der der synes jeg, der er nogle rammer, der ikke er i orden, og som lægger alt alt for meget over på, at forældrene de har noget magt, som er blevet for stor. Og i takt med, at de enkelte skoler er bange for at miste børn, det er de, fordi at det koster penge hver gang, de mister et

barn, og det er udfordret nok i forvejen, særligt igen, nu er jeg på en skole, der ikke har de samme udfordringer, men særligt nogle af de skoler, der ligger svagest, det sidste de har behov, det er yderligere børn, de forlader skolen. Og så ser man lige gennem fingrene på nogle ting, som man ikke burde se igennem fingrene på. Og det er uhensigtsmæssigt og hjælper ikke børnene heller (Bilag 1, ll. 1078-1089).

Troels siger i citatet, at forældre i dag har fået en magt, der er for stor. Han refererer her til det frie skolevalg og det, at skolerne risikerer at miste penge, hvis forældre beslutter sig for at trække deres børn ud. Troels laver en kobling mellem denne økonomiske udfordring og det, at skolen vælger at se gennem fingrene med nogle ting. Vi vil argumentere for, at skolen i Troels' beskrivelse dermed giver afkald på nogle handle- og sanktionsmuligheder, i og med at de måske i højere grad ser bort fra handlinger, som de ellers ikke ville se bort fra. At forældrene har fået denne omtalte magt, finder vi, blandt andet kan sættes i sammenhæng med Hansens beskrivelse af, at skolen har mistet sin aura (Hansen, 2006, p. 15 jf. afsnit 7.1.3) og samtidig det, Løvlie omtaler; at lærernes og dermed skolens autoritet er nedbrudt, hvorimod den individuelle absolutte autonomi er sat i centrum (Løvlie, 2011, if. Opsahl, 2013, p. 208 jf. afsnit 7.1.1). En måde at forstå, at fokus på individuel autonomi ses som det centrale anliggende, er i forhold til forældres handlinger. For det må gælde, at en sådan pædagogisk forståelse omkring barnet også udspiller sig i hjemmet, hvorfor dette muligvis påvirker forældres handlinger. Dette kan derfor ses som et bud på, hvorfor forældre måske er mere tilbøjelige til at tage deres børn ud af skolen, hvis skolen ikke lever op til det, forældrene forventer. Samtidig kan det, at forældre har muligheden for at tage deres børn ud af skolen, medføre en manglende aura og legitimitet hos skolen, hvorfor dette kan ses som en ond cirkel, der skaber udfordringer for skolen og dens handlemuligheder.

At Troels peger på det uhensigtsmæssige i, at skolen ser gennem fingre med nogle ting, viser sig at være et tilbagevendende tema i interviewene, fordi begge lærere peger på manglende sanktionsmuligheder og konsekvenser ved voldelige episoder.

7.2.2 Sanktionering: Muligheder og begrænsninger

Gennem interviewet med Troels viser spørgsmålet om synlige konsekvenser, eller mangel på samme, at fylde en del. Dette især i situationer hvor der er tale om en voldelig handling. Troels udtrykker: “. . . *det hjælper altså ikke noget, at de kan udøve vold overfor andre eller over for voksne, og så kommer de op dagen efter, der er ingen konsekvenser af det. Der har den gruppe her, de har altså behov for konsekvenser*” (Bilag 1, ll. 283-286). Dette pointeres ligeledes af David, idet han siger: “*Altså, der er ikke nogen synlig konsekvens ved, at eleven andet end, at der bliver ringet hjem*” (Bilag 2, ll. 442-444). Med Davids citat bliver det klart for os, at den sanktionsmulighed læreren har, dét at ringe hjem til forældrene, ikke er en konsekvens, som er synlig for de øvrige elever i klassen ifølge lærerne. Dette spiller også en rolle i Davids efterfølgende beskrivelse af:

Det er i hvert fald det, der nogle gange sker. Altså, fordi det er svært at forklare en 2. klasseelev: “Prøv at hør, du skal lade være med at opføre dig dumt/ Du skal lade være med at slå. Og jeg skal nok tage mig af ham der, når han slår. Jeg skal nok gøre det senere hen.” Han ser ikke, at jeg ringer til hans forældre (Bilag 2, ll. 135-140).

Igen italesætter David dét, at han ikke synes, at sanktionsmuligheden synliggør konsekvensen overfor de andre elever i klassen, når en elev reagerer med vold. Risikoen ved den usynlige konsekvens kan være, at de andre elever tolker dette som en stiltiende accept af voldelige handlinger i klassen. Dette fordi de andre elever i klassen ikke ser, at David ringer forældrene op. Med udgangspunkt i Davids citat, kan der derfor peges på, at dette kan medføre, at nogle børn i visse situationer i højere grad kommer til at reagere med vold, fordi der ikke er en synlig konsekvens i klasseværelset, og derfor heller ikke en synliggørelse af autoritet heri. David skildrer dermed, at selvom det, at ens forældre ringes op, kan medføre konsekvenser for den specifikke elev, så synliggør denne sanktion ikke nogen konsekvenser i selve klassen. Og netop den manglende synlige konsekvens kan være en begrundelse for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen.

Når David udtrykker, at der mangler en synlig konsekvens i klasseværelset, peger han også på, at den ydre styring fremstår mangelfuld. Med ydre styring mener vi

det, at der er tydelige konsekvenser, rammer og regler for, hvordan elever bør opføre sig i skolen. Men dette burde på papiret ikke været et problem. For ser vi på Matthiesens beskrivelse i afsnittet “7.1.2 Barnet i centrum”, fremgår det, at den elevcentrerede pædagogik og neoliberalistiske ideal om autonome individer blandt andet har medført, at en indre styring i højere grad spiller en rolle (Matthiesen, 2018, p. 27). Dermed bør det gælde, at når der ikke er en synlig ydre styring, vil elevernes evne til selv at regulere og overvåge egen adfærd stå i stedet. Problemet opstår, når dette ikke sker. For det må være i tilfælde, hvor der hverken er en indre eller ydre styring, at vold og voldelige reaktioner kan opstå. Omvendt kan man argumentere for, at de børn, der reagerer med vold, er dem, der hverken oplever tydelig ydre styring og klare rammer eller evner selvregulering, dermed indre styring. Denne måde at se og forstå indre styring, lægger ifølge Matthiesen meget ansvar over på individet, hvorfor det også bliver elevens “egen skyld”, hvis eleven ikke evner denne indre styring (Matthiesen, 2018, p. 27f). Således bliver måden at forstå voldens betingelser rettet mod barnets “manglende evner” fremfor en bredere forståelse for rammerne, der fører til dette. På sin vis kan dette referere tilbage til ovenstående pointe om en manglende autoritet i klassen, hvis det udelukkende er ved den synlige ydre styring, at læreren kan sætte sig i respekt. Med dette in mente, vil vi argumentere for, at det også er den manglende autoritet og de manglende synlige sanktionsmuligheder, der bliver betingelsen for vold.

7.2.2.1 Den umiddelbare sanktion

Når vi i det ovenstående argumenterer for, at et aspekt ved volden bliver, at nogle børn eksempelvis udfordres af manglende ydre såvel som indre styring, viser det følgende citat af David, hvordan de rent faktisk gør brug af ydre styring i situationer, hvor børn reagerer med vold:

Ehm, udover det så kører vi jo altså/ hvad vi nu lige gør på de enkelte skoler. Altså, ude hos os, der har vi det her med, at i frikvarteret, så må du gå med en voksen. Det er noget, der virker ret effektivt på de her børn, fordi at de allerhelst gerne vil kunne holde deres frikvarterer og lege med deres kammerater. Ehm, så det er en sanktionsmulighed, som vi bruger ude ved os, når vi ikke kan tage fat i forældrene (Bilag 2, ll. 154-161).

David fortæller her, at en reel og synlig sanktionsmulighed er, at eleven skal gå med en lærer et helt frikvarter. Dette bliver dermed en synlig konsekvens ved vedkommendes handling, som manglede i Davids tidligere beskrivelse. David peger i citatet på, at denne sanktion viser sig effektiv for de børn, der oplever den. Vi ser dog denne sanktion som en mere *umiddelbar konsekvenspædagogisk tilgang*, hvilket skaber et dilemma, da denne mere umiddelbare konsekvenspædagogik retter sig mod situationen “her og nu” og ikke mod det underliggende problem, som eleven forsøger at kommunikere med volden. Det er relevant at fokusere på det underliggende problem, og hvordan der skal arbejdes med det, da vold ikke opstår ud af ingenting eller i et vakuum (Nordahl et al., 2008, p. 303 jf. afsnit 6.1). Derfor kan problemet heller ikke løses i et vakuum som set ved denne umiddelbare konsekvenspædagogiske løsning, David beskriver. I stedet må man gå bag om problemerne, fokusere på og forsøge at forstå betingelserne, der ligger til grund for, at en elev reagerer med vold i skolen. Dette eksempelvis ved inddragelse af familien. Vi vil i kapitel 9 rette fokus mod hjemmets betydning. Desuden må vold forstås som det, der af Charlotte Wegener (2017) præsenteres som et *vildt problem*, oversat til dansk fra Horst Rittel og Melvin Webbers (1973) *wicked problems*. Dette er et problem uden en klar afgrænsning, hvorfor der ej heller er kriterier for, hvornår man har forstået problemet tilstrækkeligt. Derfor er der heller ikke nogle klare og entydige løsningsmuligheder (Wegener, 2017, pp. 39-41). Vi finder det derfor udfordrende at gå til et vildt problem, som vi argumenterer for, at vold er, med en forståelse af volden som blot værende et *tamt problem*, der er lettere at definere og forstå, og dermed også løse (Wegener, 2017, p. 36). Vi ser den måde, David og hans kollegaer sanktionerer, hvor eleven må gå med en lærer i frikvarteret, som et forsøg på at løse et vildt problem med en tam løsning. Igen bør man rette sit fokus mod det underliggende problem, og at dette må ske som en fælles indsats på tværs af elevens sociale praksisser.

Når det er sagt, ved vi, at det er lettere sagt end gjort. For lærernes autoritet og syn på sig selv spiller også en vigtig rolle i arbejdet med at forstå og handle i forhold til volden. Et eksempel, der viser, hvordan lærerpositionen udfordres i dag, beskrives af Troels:

“Hvis du skal deltage i min undervisning, så er det altså ikke på dine præmisser”, så bliver han sådan: “Jamen, jeg skal også gøre det på den

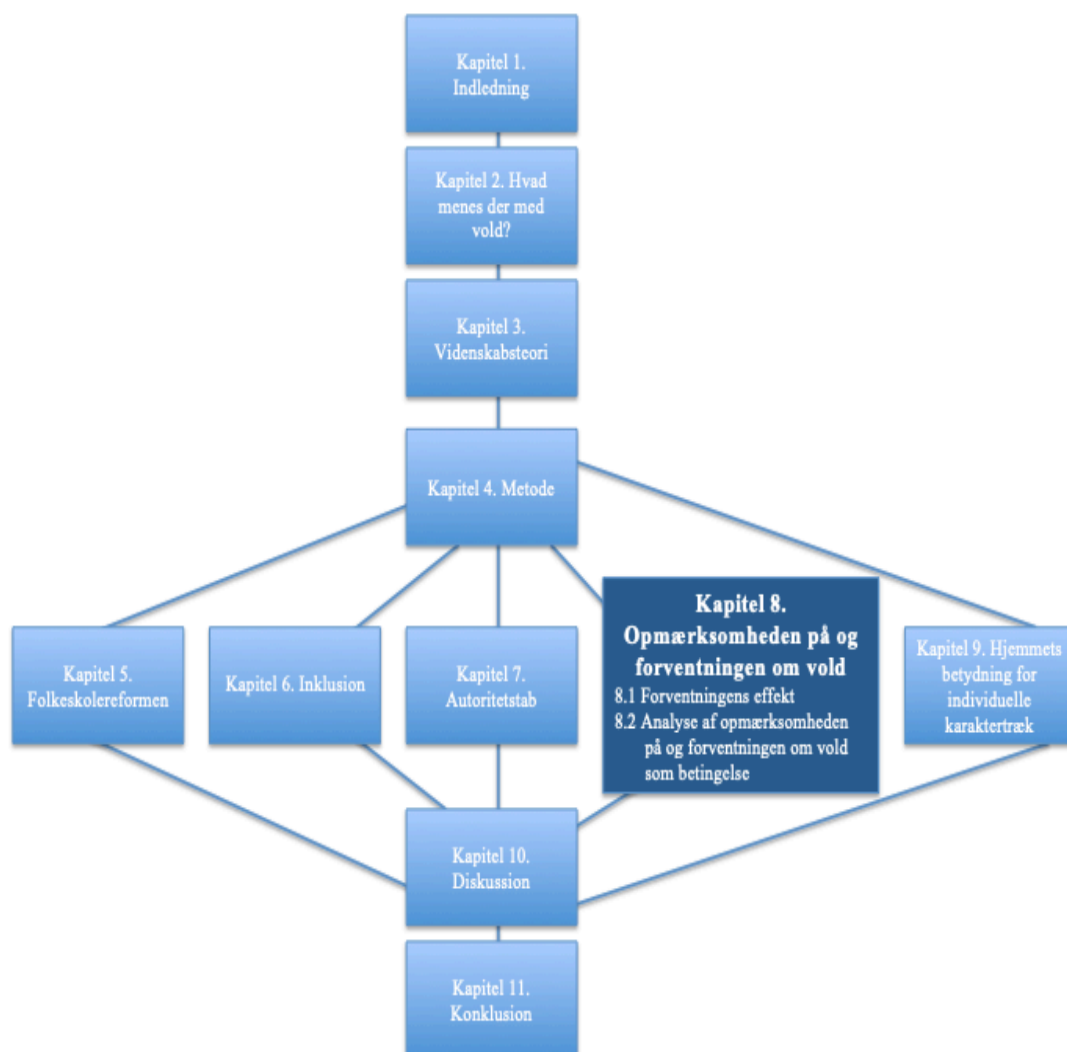
her måde”, og man finder på undskyldninger for sig selv og de voksne, det bliver begået imod (Bilag 1, ll. 109-113).

Citatet skal forstås som en beskrivelse af en situation, hvor Troels fortæller en elev, at undervisningen foregår på Troels’ præmisser og ikke på elevens. Forinden dette eksempel har Troels ytret, hvordan lærerne ofte kommer til at “sluge nogle kameler”, når de forsøger at finde en løsning i situationer, hvor elever reagerer med vold. I citatet ser vi, hvordan Troels beskriver, at eleven svarer tilbage, hvilket får den betydning, at Troels ender med at finde på en undskyldning for den voldelige handling. Vi ser derfor, at lærerautoriteten udfordres i Troels’ beskrivelse, men også at den pædagogiske linje, hvor fokus rettes mod elevens behov, medfører, at læreren indtager den undskyldende position. Dette kan antages at have den konsekvens for læreren, at det besværliggør vedkommendes handle- og sanktionsmuligheder, ud over den umiddelbare sanktion, beskrevet tidligere af David, fordi læreren ikke på samme måde kan fremstå med tydelig autoritet. Vi må derfor se på den pædagogiske udvikling som en begrundelse, der har betydning for lærerens måde at deltage på i skolen, herunder deres måde at gå til eleverne på. Derfor får udviklingen i den pædagogiske tilgang også betydning for betingelsen autoritetstab. Vi ser også denne udvikling og den manglende autoritet, når Troels siger: “. . . jeg synes, at det er, der er for få krav til, altså, vi burde sgu være tydeligere omkring: ”Ved du hvad? Hvis du ikke kan overholde de regler, der er, så kan du ikke være på stedet.” (Bilag 1, ll. 276-279). I takt med at Troels bringer dette frem, opstår en undren hos os, da vi kommer til at reflektere over, om det, Troels beskriver, kan forstås som reelle krav? For bør det i princippet ikke være sådan i skolen, at elever som minimum skal overholde skolens og lærerens regler? Omvendt bliver citatet igen et udtryk for den forandrede autoritet og dermed også forandrede forventning fra læreren til eleverne.

Vi ser også, at der opstår et dilemma, der udfordrer skolens og lærernes autoritet, idet David beskriver, hvordan man som skole ikke sender børn hjem:

. . . hvis jeg nu sender dit barn hjem, så har jeg en forælder, der ringer og klager til mig, og så hvis de klager til forvaltningen, så skal jeg stå til ansvar over for mine chefer for det her, så derfor gør man ikke/ Man sender ikke børn hjem (Bilag 2, ll. 553-557).

David beskriver her modstykket til det, vi tidligere omtalte som den usynlige konsekvens i klasseværelset; dét at ringe hjem. I citatet omtales en langt tydeligere konsekvens; at sende børn, der reagerer med vold, hjem. Dog ser vi netop dilemmaet heri, da David præsenterer, at den måde at handle på får konsekvenser for ham som lærer, da han skal forsvare sit valg hos sine chefer. I den sammenhæng bliver vi optagede af, at Troels tilsvarende beskriver en situation, hvor han har mærket på egen krop, at man ikke sender børn hjem: *“Så jeg sluttede af med at gå op til ledelsen og så sige: ”Jeg skal ikke derind igen”, og så fik jeg at vide, at jeg skulle melde mig syg, og det gjorde jeg”* (Bilag 1, ll. 306-308). Resultatet bliver i stedet, at det er Troels, der må sygemelde sig og tage hjem. Den handlemulighed, Troels har i situationen, er at agere på egen banehalvdel ved at lade sig sygemelde. På den måde bliver den beslutning også et udtryk for, at den synlige konsekvens ikke rettes mod eleven, men mod læreren. Dermed kan man antage, at eleverne også oplever, at det ikke er dem, der rammes af konsekvenserne, eller som Troels beskriver det: *“. . . at voksne er ikke nogen, vi skal lytte på. Autoritet er ikke noget, vi skal lytte på. . .”* (Bilag 1, ll. 402-404). Autoritetstabet som betingelse begrundes med det, at lærerne ikke kan sanktionere i forhold til eleverne, men derimod i forhold til sig selv. Samtidig finder vi, at dette bliver understøttende for Opsahls pointe om, at læreren oplever en krænkelse af sin værdighed, der på sin vis udfordres af at være så individuelt et fænomen (Opsahl, 2013, p. 200f jf. afsnit 7.1.3), når det er dem, der skal stå skoleret ved ledelsen eller må lade sig sygemelde som konsekvens af volden i skolen.



Kapitel 8. Opmærksomheden på og forventningen om vold

Da vi havde foretaget vores interviews, blev vi gennem den tematiske gennemlæsning opmærksomme på, at vi måtte tilføje en betingelse; *opmærksomheden på og forventningen om vold*. Dette skyldes, at lærerne har bragt det i spil og desuden er optaget heraf. I følgende kapitel finder vi, at forventninger kan blive en selvopfyldende profeti, og at blot italesættelsen af vold kan være fordrende for, at vi ser en stigende tendens til vold i indskolingen. Dette fordi der rettes en særlig opmærksomhed mod volden. Som ved de foregående kapitler vil opbygningen i det følgende være struktureret med et teoretisk udgangspunkt i begyndelsen, for derefter at inddrage et analyserende afsnit, der vil indeholde diskuterende aspekter.

8.1 Forventningens effekt

På baggrund af vores interviews er vi blevet optagede af, om den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen er blevet en selvopfyldende profeti. Denne optagethed kan Robert Rosenthal og Lenore Jacobson (1968) bidrage med en belysning af, idet de gennem et velkendt eksperiment finder ud af, at læreres forventninger påvirker elevernes præstationer. Forventer man noget specielt af en anden, vil dette influere den andens præstationer, hvorfor man kan argumentere for, at forventninger bliver en selvopfyldende profeti (Rosenthal & Jacobson, 1968, p. 20). Rosenthal og Jacobsons studie er udført med positivt fortegn af etiske grunde, hvilket skal forstås på den måde, at hvis lærere har positive forventninger til elever, præsterer eleverne bedre. Dog konkluderes der også det omvendte; at fordomme, stereotyper og negative forventninger til elever vil påvirke præstationerne negativt. Dette er efterfølgende kendt som *Rosenthal-effekten* (Gitz-Johansen, 2006, p. 71). På baggrund af dette spekulerer vi også på, om der er en afrapporteret stigende tendens til vold i indskolingen, fordi samfundet og lærerne forventer det? Og det derfor bliver en selvopfyldende profeti. Det forventes, at eleverne udtrykker sig gennem vold, og derfor er det det, som sker?

Thomas Gitz-Johansen (2006) uddyber senere Rosenthal-effekten med *institutionel racisme*, som omhandler, at fordomme er en faktor for, at forskellige elevgrup-

per får og har forskellige vilkår i skolen alt efter, hvad lærere forventer af dem. Han nuancerer, at ingen lærere eller pædagoger ønsker at skabe negative forudsætninger for deres elever, hvorfor de selvfølgelig har de bedste ambitioner og intentioner. Alligevel kan negative forventninger have den konsekvens, at de bidrager til at skabe ringere præstationer, end positive forventninger gør det omvendt (Gitz-Johansen, 2006, p. 73). Endvidere pointerer Rosenthal og Jacobson, at børn i indskolingsalderen er letpåvirkelige og let foranderlige, hvorfor læreres forventninger hurtigt vil influere dem. Derudover konstaterer forfatterne, at børn i indskolingsalderen ofte ikke har et veletableret renommé i skolen, hvilket betyder, at deres omdømme ligeledes er let foranderligt, fordi den ikke fasttømret endnu (Rosenthal & Jacobson, 1968, p. 20). Dette ser vi som én af grundene til, at der ifølge NFA er en større tendens til vold i indskolingen end på mellemtrinnet og i udskolingen. Eleverne i indskolingen bliver i højere grad påvirket af lærernes forventninger, hvorfor tendensen til vold vil øges, hvis det er dét, lærerne forventer af dem, da volden dermed kommer i fokus. En anden grund til, at der ifølge NFA er en større afrapporteret tendens til vold i indskolingen end på mellemtrinnet og i udskolingen, kan forklares ud fra et udviklingspsykologisk udgangspunkt. Vi vil ikke dykke ned i udviklingspsykologien og argumenterne heri, da dette i sig selv kan udgøre en afhandling, men vi vil dog kommentere på betydningen, dette kan have. Kort sagt har børn i indskolingsalderen mindre hensigtsmæssige strategier til at hæmme deres impulser. Studier viser, hvordan dette spiller en rolle, når det kommer til emotionelle situationer, da børn og unge i højere grad er emotionelt påvirkelige, og i højere grad end voksne reagerer her og nu ‘i kampens hede’ (Hare et al., 2008, if. Zamora, Richards, Juric, Aydmune & Introzzi, 2020, p. 3), hvilket kan udmunde i vold, hvorfor det er en mulighed, at de hurtigere reagerer med vold.

8.1.1 Italesættelsen af vold

Lærerne påpeger i interviewene, at de blandt andet tror, at der er en afrapporteret stigende tendens til vold i indskolingen, fordi der er kommet fokus på det, og fordi vi taler mere om det, hvormed dette bliver en selvforstærkende proces. Dermed er de ikke sikre på, at der er sket en decideret stigning, men at den afrapporterede stigning er sket på baggrund af, at vi taler om det. Dette vil blive uddybet i analysen i afsnittet “8.2 Analyse af opmærksomheden på og forventningen om vold”.

For at få en forståelse af italesættelsens magt, vil vi kort introducere Margaret Wetherell og Jonathan Potter (1992), der har en forståelse af *diskurser* som noget, der opstår mellem mennesker og diskursen (Wetherell & Potter, 1992, p. 90), hvilket er i tråd med vores videnskabsteoretiske ståsted med dets fokus på spillet mellem individet og det samfund, vedkommende fødes ind i (Holzkamp, 1979c, p. 190). Diskurser skaber subjekter, og subjekter skaber diskurser, hvilket skal forstås ud fra, at diskurser konstituerer positioner for subjekter ved at skabe rammer for, hvilke muligheder og begrænsninger der er. Diskurserne kan omvendt ikke eksistere, hvis ikke de bliver italesat, produceret, reproduceret og forhandlet af subjekterne. Derfor skal diskursbegrebet ikke blot forstås som et abstrakt begreb, men derimod som noget, der sker i dagligdagen og i sociale praksisser (Wetherell & Potter, 1992, p. 90). I forhold til vores genstandsfelt skal dette belyse, at den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen ikke blot ophører, hvis vi stopper med at tale om den. Omvendt tales der ligeledes mere om problemet, fordi problemet er et problem for subjekterne. Der er så at sige tale om en selvforstærkende ond cirkel. Dette er også en kritisk psykologisk pointe; at der også er en materialitet, som ikke blot er sproglig (Dreier, 1979a, p. 10f). Med dette mener vi, at materialitet ikke kun er håndgribelig og sproglig, men eksempelvis også består af samfundsnormer og uskrevne regler, som vi ikke behøver tale om for at bekræfte deres eksistens.

Ovenstående inspirerer os til at inddrage *Hawthorne-effekten*, der i korte træk omhandler, at når man er bevidst om, at man bliver observeret eller undersøgt, så ændres ens adfærd. Oprindeligt refererer Hawthorne-effekten til, at observation af fabriksarbejdere i forskellige forhold medførte, at de øgede deres produktivitet. Dette skete også, når forholdene var de samme, som de altid havde været, fordi fabriksarbejderne ønskede at sætte sig selv i godt lys (Brannigan & Zwerman, 2001, p. 56). Vi bliver nysgerrige på, om Hawthorne-effekten også kan fortolkes med modsatte fortegn, ligesom Rosenthal-effekten (jf. afsnit 8.1) og det, at lærerne observerer elever med et fokus på, at de i situationer vil reagere med vold, da der generelt er kommet mere fokus på vold i skolen. Hvis dette gør sig gældende, vil man med udgangspunkt i Hawthorne-effekten kunne argumentere for, at elevernes voldelige reaktioner dermed vil stige, fordi de er bevidste om, at der er særlig opmærksomhed på dem, fordi de reagerer voldeligt. På den måde kan man argumentere for, at opmærksomheden på vold i sig selv bliver hovedårsagen til mere vold, hvilket også er en pointe af Isdal (Isdal, 2003a, p. 30).

8.2 Analyse af opmærksomheden på og forventningen om vold som betingelse

I det kommende afsnit finder vi, at lærerne peger på, at der i dag i højere grad end tidligere er et stigende fokus på vold i indskolingen. I afsnittet vil der forekomme diskuterende aspekter. Det tydeliggøres i afsnittet, at dét, at der er kommet mere opmærksomhed på vold i indskolingen, kan være en faktor, der bevirker, at dette rent faktisk kommer til at ske. Dette også fordi flere ting, ifølge lærerne, opfattes som vold. Desuden er et vigtigt fund her, at lærerne gør meget ud af at udtrykke, at volden tages seriøst. I den forbindelse fremgår det også, at der er forskel på læreres forventninger alt efter, hvor godt et kendskab de har, og hvor meget tid de bruger i en klasse.

8.2.1 Italesættelsens magt

Fra begyndelsen af arbejdet med afhandlingen har vi ønsket at beskæftige os med betingelser. Dog viste det sig, at denne betingelse blev bragt frem af Troels' beskrivelse: "*...men min oplevelse er ikke, at det nødvendigvis er stigende, men jeg tror, der er kommet mere fokus på det*" (Bilag 1, ll. 181-183). Med Troels' citat bliver vi opmærksomme på, at volden fra elev mod lærer er kommet mere i fokus, end hvad der tidligere har gjort sig gældende ud fra Troels' synspunkt. Dette fokus kan blandt andet forstås ud fra Hawthorne-effekten (Brannigan & Zwerman, 2001, p. 56 jf. afsnit 8.1.1), idet lærernes fokus rettes mod det, at elever reagerer med vold. Med blikket rettet mod denne effekt kan det argumenteres for, at niveauet af vold øges i takt med, at eleverne bliver bevidste om denne opmærksomhed, der rettes mod dem. Troels uddyber sin pointe om, at der er kommet mere fokus på volden, da han omtaler, hvordan fokuset også fylder i kollegaernes samtaler:

Altså, så det det er jo en snak, vi har og, og altså klart opfattelsen er jo mange steder, at de ting her, de bliver værre. Det det er den opfattelse. Jeg ved ikke, om det er rigtigt, eller det bare: "Græsset var altid grønne før i tiden". Vi opfatter flere ting som vold, eller hvad det lige er, der står i spil, men i hvert fald en opfattelse, der ligger (Bilag 1, ll. 615-620).

Troels skildrer her en sammenhæng mellem det, at der er kommet mere fokus på vold i indskolingen, og at flere ting også bliver opfattet som vold. Vi ser det blandt andet i hans metafor om, at "græsset var grønnere tidligere". Dette leder os tilbage til afsnittet "8.1.1 Italesættelsen af vold", hvori Wetherell og Potter omtaler, at diskurser blandt andet afhænger af subjekters italesættelse, produktion og forhandlinger af dem (Wetherell & Potter, 1992, p. 90). Derfor mener vi, at det er denne italesættelse, der sker, når der blandt lærerne er en opfattelse og fortælling om, at det var bedre før i tiden, og at der i den forbindelse også er flere ting og situationer, der tolkes som voldelige. Og når det er tilfældet, leder dette tilbage til argumentet fra før, funderet i Hawthorne-effekten, fordi vi argumenterer for, at lærernes opfattelse af, at der i dag forekommer mere vold, også er med til at rette deres opmærksomhed mod det. Og ligeledes omvendt; at den øgede opmærksomhed er en faktor for opfattelsen af, at der eksisterer mere vold i indskolingen. Netop dette leder tilbage til Rosenthal-effekten, der fokuserer på forventningers betydning (jf. afsnit 8.1). Elevernes begrundelse for at reagere med vold bliver her funderet i, at de oplever, at der er kommet fokus på volden. Det understøtter betingelsen, der omhandler betydningen af forventningen om, at der eksisterer mere vold i indskolingen. Vi kommer desuden til at studse over, at Troels' beskrivelse af læreropfattelserne, der fokuserer på en fortid, hvor skolen var en anden, på sin vis spænder ben for de muligheder eller fortællinger, lærerne sidder tilbage med. Dette lægger sig dermed op ad Wetherell og Potters beskrivelse af, at det er diskurserne, der konstituerer positioner for subjektet, hvorfor det også bliver diskurserne, der skaber rammerne for, hvilke muligheder og begrænsninger subjektet møder (Wetherell & Potter, 1992, p. 90). Troels' citat bliver derfor også et synligt bevis på det, Wetherell og Potter beskriver, når de siger, at diskurser opstår og eksisterer i dagligdagen og i sociale praksisser (Wetherell & Potter, 1992, p. 90).

8.2.2 Fokus på voldens seriøsitet

Når Troels påtaler, at der er kommet mere fokus på volden i indskolingen, tydeliggør det også opfattelsen af, at det er blevet værre og skal tages seriøst. Troels beskriver, hvordan han tidligere er blevet mødt med en anden opfattelse:

Og hvad man kan sige, hehe, ?det at starte ... ud til? det er, at jeg har også hørt, godt nok for lang tid siden, det her med, at: "Hey, det er små børn", og: "Det gør jo ikke ondt, når de slår". Og det er jo heller ikke,

fordi det gør ondt, men det gør ondt, at de kan få sig til det (Bilag 1, ll. 122-126).

Det fremgår heraf, hvordan det, Troels tidligere har oplevet, har haft en betydning for ham, også selvom volden er blevet negligeret af andre. Troels tydeliggør nemlig betydningen af volden med det, at det egentlig handler om, at børnene kan få sig selv til at slå. Vi forstår dette i relation til tidligere afsnits beskrivelse af den oplevede krænkelse af værdighed, hvor Opsahl omtaler, at det, at blive udsat for vold fra en elev, kan være mere ydmygende end at føle sig krænket af en kollega (Opsahl, 2013, p. 202 jf. afsnit 7.1.3).

Troels er ikke alene om at sætte ord på denne seriøsitet. David påpeger også seriøsiteten, når det kommer til vold i indskolingen:

Jeg synes altid, at det bliver taget alvorligt, og jeg har ikke opfattelsen af, at det ikke bliver taget seriøst, men jeg tror generelt blandt os kollegaer, så er der en opfattelse af, at vold/ Jamen det er en 1. klasseselev. Altså jo, helt sikkert. Så jo, det bliver der. Men vi ser det heller ikke så meget i udskolingen, at der er decideret vold mod voksne. Der har de fatet, at det er ikke noget, man gør. Det er mere i indskolingen, at vi ser det, og mellemtrinet også. Desværre (Bilag 2, ll. 485-493).

David siger her, at den generelle opfattelse blandt kollegaerne er, at vold er alvorligt samt eksisterer i indskolingen. David peger desuden på, at der ikke på samme måde forekommer vold i udskolingen. Dette kan ses i lyset af Rosenthal-effekten (jf. afsnit 8.1) og det, at vi ikke forventer vold i udskolingen, hvorfor den ikke er at finde dér i lige så høj grad. Når David italesætter, at eleverne i udskolingen ikke er voldelige, fordi de har forståelse for, at det ikke er noget, man gør, kan det lige såvel handle om, at lærerne ikke forventer, at volden sker. Samtidig kan Davids udtalelse sættes i relation til Wetherell og Potters beskrivelse af diskurserne som konstituerende for subjektets muligheder. For dét, at kollegaerne tager det seriøst, kan skabe muligheden for at rette blikket mod volden og derigennem gøre noget ved problematikken. Vi vil i den forbindelse argumentere for, at dette ligeledes er noget af det, der kan have spillet en rolle for, at lærerne overhovedet har været interesserede i at deltage i

vores undersøgelse, da de også har haft fokus rettet mod volden og det at gøre noget ved problematikken.

David fortsætter med at lægge vægt på forventningers betydning. Dette ses med inddragelse af et citat anvendt tidligere (jf. afsnit 6.2.3), hvor David beskriver, at:

For det første er jeg meget tydelig i mine forventninger til dem. Jeg fortæller dem meget tydeligt, hvad forventer jeg, hvordan forventer jeg, at I skal opføre jer, hvad forventer jeg, at I skal lave, og det skriver jeg ned på tavlen. Og så er det den samme struktur, jeg kører hver dag (Bilag 2, ll. 244-248).

I forlængelse af denne udtalelse, spørger vi David, om han oplever voldelige episoder i sin egen undervisning, hvortil han svarer:

Nej, ikke pt. Det har jeg gjort i andre klasser, når jeg har været inde som sommerfuglelærer. Der er stor forskel på, om man kommer ind i en klasse, som man har fast, eller om man kommer ind i en klasse, som man har to timer om ugen. Så der er en stor forskel der, ehm, så det har jeg oplevet før. Der har jeg oplevet det inde i timerne også, men lige nu er det primært i pauserne, at vi oplever det (Bilag 2, ll. 266-272).

Igen er dette en anvendelse af et citat fra tidligere (jf. afsnit 6.2.3), men dette er relevant også at inddrage her. Undervisningen fungerer i Davids egne klasser, når han har en bestemt struktur og ligeledes en række tydelige forventninger til eleverne, hvilket betyder, at David ikke oplever vold i sin faste klasse. Dog kommenterer han på, at dette er svært at opnå i sommerfugleklasserne. Da vi tidligere i afsnittet “6.2.3 Struktur” bragte dette citat frem, var det med et andet analytisk fokus, men her er det yderligere relevant at se på forventningsaspektet. For vi vil med udgangspunkt i Rosenthal-effekten argumentere for, at David heller ikke forventer at opleve volden i sin egen faste klasse, hvorfor dette bliver opfyldt, og han måske i mindre grad vil se og opleve det.

I analysen viser det sig, at opmærksomheden på og forventningen om vold i indskolingen kan forstås som én af betingelserne for, at nogle elever reagerer med vold.



Kapitel 9. Hjemmets betydning for individuelle karaktertræk

Med denne betingelse ønsker vi at belyse samspillet mellem voldsbegrebet og *hjemmets betydning for individuelle karaktertræk* ved mennesker. Vi finder, at en negativ selvopfattelse er en indikator for risikoen for at reagere voldeligt. I den forbindelse belyser vi, at børns evne til selvregulering læres i sociale interaktioner, og hvis dette ikke sker, kan det vise sig udfordrende for barnet. Dernæst finder vi, at børns negative adfærd langt hen ad vejen beror på negative hændelser og oplevelser i hjemmet, men også at nogle børn reagerer voldsomt på positive hændelser, fordi de er funderet i drastiske ændringer i deres liv. Med denne betingelse har vi undersøgt om, der er nogle individuelle karaktertræk hos børn, der kan fremhæves, når de reagerer med vold, men vi kommer frem til, at adfærden ofte er funderet i barnets omgivelser og de livsomstændigheder, som barnet undergår.

Efter de teoretiske afsnit vil der følge en analyse på baggrund af de dele af vores empiri, der har sin rod i hjemmets betydning for individuelle karaktertræk. Dele af analysen vil indeholde diskuterende aspekter.

9.1 Negative selvopfattelser

Vrede er blandt de hyppigst rapporterede problemer til skolevejledere, når man søger svar på, hvorfor en elev reagerer med vold. Vrede børn beskrives som en risiko for flere voldelige tilfælde på en skole (Fryxell & Smith, 2000, p. 86). Dale Fryxell og Douglas Smith (2000) påpeger, at børns individuelle temperament er et vigtigt element i forhold til, om de reagerer voldeligt i visse situationer. Dertil skal det pointeres, at børnenes familie er et essentielt parameter i sammenhæng med barnets individuelle temperament, fordi familien er med til at forme dette. Det vil sige, at både personlighedstræk, dispositioner og temperament er faktorer for, hvordan børn reagerer på krav (Fryxell & Smith, 2000, p. 87). Forfatterne belyser endvidere, at der er sammenhæng mellem børns selvopfattelser og anvendelse af vold. Når børn beskriver sig selv i negative vendinger, og har negative forventninger til sig selv, vil de i højere grad opleves med vrede følelser, og som værende udfordrede i at regulere negative følelser, hvorfor de kan risikere at reagere voldeligt. Forfatterne belyser, at

dette ikke kun er et kausalt forhold: At børn, der reagerer voldeligt, beskriver sig selv negativt. Dette skal også forstås omvendt: At børn, der beskriver sig selv negativt, reagerer voldeligt. Man kan derfor ikke tale om, at det enten er volden eller de negative beskrivelser, der afhænger af det andet (Fryxell & Smith, 2000, p. 89). Dette illustreres også ved hjælp af vores case om Jeppe, der i en talestrøm på det kraftigste giver udtryk for, at han ikke tror på, at han kan løse de opgaver, han bliver stillet:

Jo svære opgaverne blev, jo mere frustreret blev Jeppe: "Fuck det er svært. Shit nej, kan vi ikke bare lade vær? Jeg kan ikke det her. Fuck, den bliver svær. What, det giver ikke mening det her. What is this?" (Bilag 4).

Her ses det, at Jeppe er meget negativ i sin beskrivelse af sig selv og af situationen. Umiddelbart efter situationen er Jeppe's reaktion ikke voldelig, men det har den været forinden. Dette er et eksempel på Fryxell og Smiths pointe om, at børn, der reagerer med vold, også kan have en negativ selvopfattelse. Desuden beskrives det, hvordan børns evne til at regulere negative følelser har betydning for, om de bliver accepteret af deres skolekammerater (Fryxell & Smith, 2000, p. 87), hvilket ligeledes er et problem for Jeppe, fordi han bliver vred og voldsom mod de andre elever og lærere (Bilag 4).

Men hvad kan vi så bruge det til? Dette hjælper os til at forstå, at selvom vi med disse afsnit ønsker at belyse, at der er individuelle karaktertræk forbundet med en voldelig reaktion, så er disse stadig forbundet med omgivelserne og det miljø, barnet færdes i. Det viser os, at det dermed er svært at tale om og pege direkte på individuelle karaktertræk hos børn, som årsagsforklaring på de voldelige reaktioner for der vil ligeledes være noget i miljøet omkring individet, der er medskabende for de karaktertræk, der fordrer voldelige reaktioner.

9.1.1 Hjemmets betydning for voldelig adfærd

Ovenstående påpeger Isdal ligeledes, idet han belyser, at det, som vi kan kalde *individuelle årsager*, er barnets læringshistorie. Dette skal forstås som de erfaringer, der præger barnet (Isdal, 2003b, p. 36). Her ses det, hvorledes individuelle karaktertræk er forårsaget af miljøet omkring barnet. Isdal uddyber, at individuelle faktorer kan være, at barnet har observeret vold i hjemmet eller sågar, at det er blevet udsat for

vold. Disse *opvækstfaktorer* kan blandt andet også bestå af omsorgssvigt, fravær af kærlighed eller misbrug i hjemmet. De negative opvækstbetingelser influerer barnets selvopfattelse, selvtillid og tryghed. I hvilken grad, opvækstbetingelserne kan vise sig påvirkende, handler også om, hvilke biologiske forhold barnet har. Dog påpeger Isdal, at biologiske faktorer aldrig kan regnes som direkte årsag til voldelige reaktioner, men derimod som faktorer der påvirkes af miljøet (Isdal, 2003b, p. 36).

At Isdal påpeger, at negative opvækstbetingelser påvirker et barns selvopfattelse, selvtillid og tryghed i negativ retning, stemmer overens med, at Fryxell og Smith påpeger, at et barns negative selvbeskrivelser og -opfattelser i højere grad fremmer voldelig adfærd og omvendt, end positive selvbeskrivelser og -opfattelser gør. Heraf ses det dermed ikke overraskende, at hjemmet har stor betydning for et barns vilkår og adfærd.

Dette ser vi ligeledes i vores case om Jeppe, der også har, hvad man må kalde, hårde opvækstbetingelser, hvilket ses ved, at *“Når Jeppes stedfar drak, blev han ofte meget vred og voldelig. Så kunne han finde på at slå Jeppes mor, også selvom Jeppe og hans lillebror var til stede i rummet”* (Bilag 4). Casen illustrerer, at Jeppe er et lysende eksempel på et barn, hvor opvækstbetingelser præget af vold og misbrug kan medføre en adfærd præget af vold. Heraf ses det, at et barn reagerer på de faktiske hændelser, det møder i sit liv, hvilket er helt naturligt. Isdal argumenterer også for, at et barns vrede, aggression og voldelige adfærd netop skal ses som en naturlig reaktion på livets hændelser, da hændelser og oplevelser, som skaber afmagt og utryghed, vil fremme voldelig adfærd (Isdal, 2003b, p. 48). Udover negative oplevelser vil alle vanskeligheder, som et barn møder, også kunne medføre voldelig adfærd. Det handler derfor ikke kun om oplevet adfærd, men også om eksempelvis sprog- og læsevanskeligheder (Isdal, 2003b, p. 47). Dette er også grunden til, at elever, der ikke tidligere har udvist voldelig adfærd, pludselig kan reagere voldeligt. Dette skal også ses i forlængelse af, hvis et barn oplever store, pludselige forandringer i deres liv. Dette kan blandt andet dreje sig om skilsmisse, dødsfald eller sygdom, men det kan også handle om eksempelvis det at få nye søskende, fordi dette kan være en oplevelse præget af dramatik eller jalousi (Isdal, 2003b, p. 48). For os illustrerer ovenstående igen, at voldelig adfærd hos børn er en form for kommunikation (jf. afsnit 2.2). Selvom vi forsøger at pege på individuelle karaktertræk, der øger voldelig adfærd, falder adfærden hele tiden tilbage på de omstændigheder og omgivelser omkring et barn, der præger barnets adfærd i en voldelig retning. På trods af at vi argumenterer for, at

børn, der ikke er gode til at regulere deres følelser, i højere grad vil være i risikogruppen for at reagere med vold, peger dette også tilbage på barnets omgivelser, for det er jo netop dem, som skal lære barnet at regulere sine følelser.

9.1.2 Barnets evne til at regulere følelser

Jack Barbalet (2011) skelner mellem to former for regulering af følelser; *implicit social regulation of emotions* og *explicit social regulation of emotions*. Implicit social regulation of emotions finder sted, når regulering af et menneskes emotioner bliver justeret af andre personers reaktioner på vedkommendes emotioner. Explicit social regulation of emotions sker, når man er i stand til at regulere sine egne emotioner, når man opfatter, at de er upassende i forhold til konteksten (Barbalet, 2011, p. 37). Det er netop det, vi vil påpege, at børnene ikke altid selv kan, hvis de ikke har lært det af og i deres omgivelser. Hvis barnet ikke har lært, hvornår visse emotioner passer til bestemte kontekster, kan barnet ikke vide, om følelserne er "upassende" eller ej, og dette kan resultere i voldelig adfærd. Dette ser vi også hos Jeppe. Han har lært hjemmefra, at når de voksne er uenige eller vrede på hinanden, er det ikke noget, der løses ved at tale om problemet. Nej, så slår man, hvilket også bliver et reaktionsmønster hos Jeppe (Bilag 4). Her ses det dermed, at man ikke kan være opmærksom på følelser, der selvreguleres, når man simpelthen ikke har lært, hvornår følelser skal reguleres (Barbalet, 2011, p. 42). Derfor kan emotioner ikke siges at være konsekvent selvregulerende, fordi vi netop er nødt til at lære at regulere dem ved hjælp af vores relationer til andre mennesker. Det skal dog pointeres, at følelserne er der uanset, om interaktionerne er der eller ej, men niveauet af regulering sker i relationerne (Barbalet, 2011, p. 37). Dette kan ligeledes relateres tilbage til vores videnskabsteoretiske udgangspunkt, da fokus for denne teori er på noget indre i individet, som påvirkes af noget ydre; det sociale aspekt. Det er ligeledes det, der ligger i Holzkamps beskrivelse af, at vi samfundsmæssiggør os individuelt (Holzkamp, 1979c, p. 194). Dette ses eksempelvis ved, at man selv skal regulere sine følelser ud fra andres reaktioner herpå, eller at man justerer sine følelser ud fra en opfattelse af, hvad der er passende i den sociale kontekst. Dermed beror begge former for følelsesregulering på sociale interaktioner.

Med ovenstående forsøger vi ikke at påpege, at alle børn, der har en voldelig adfærd, er omsorgssvigtede eller har forældre, der ikke hjælper dem til at regulere deres emotioner. Vi påpeger blot, at dette kan være en livsbetingelse for nogle børn. Andre

reagerer som sagt med vold, fordi der sker drastiske ændringer i deres liv. Grundene kan være mange.

9.2 Analyse af hjemmets betydning for individuelle karaktertræk som betingelse

I det følgende afsnit bliver pointen om, at individuelle karaktertræk kan være svære at fokusere på uden også at fokusere på det omkringliggende miljø, tydeliggjort. Dette fordi det i afsnittet skildres af lærerne, at når vold fylder i hjemmet, kan det komme til udtryk i skolen og blive påvirkende for børnenes deltagelse heri. Derudover finder vi i afsnittet, at negativ selvopfattelse også må ses i forbindelse med vold, samt med social ageren, og at disse aspekter er forbundne på tværs. Generelt peger afsnittet på, at børns erfaringer og livets hændelser er af betydning, hvilket eksempelvis ses i forhold til lærernes beskrivelse af fysisk berøring. Her ses også lærernes beskrivelse af, at ingen børn ønsker at reagere voldeligt. Gennem afsnittet peges der desuden på følelsesregulering som en betingelse for vold, og ligeledes hvordan sproglige vanskeligheder også må eksistere som faktor i forlængelse heraf.

9.2.1 Børns naturlige reaktioner på livets hændelser

Som vi argumenterer for i afsnittet “9.1 Negative selvopfattelser”, er det svært at adskille barnets individuelle karaktertræk fra det omkringliggende miljø. Dette ser vi ligeledes Troels pege på, da han siger: *“Men det er jo en svær sag, fordi at altså børn de reagerer jo ofte af en grund. Og altså, vi som lærere vil jo rigtig gerne finde den grund, og finde en løsning på det. . .”* (Bilag 1, ll. 94-97). Det viser endnu engang, at forsøget på at pege på noget individuelt eksisterende med tanke på at forklare, hvorfor nogle børn reagerer med vold, må ses i relation til et ydre miljø. Troels’ beskrivelse lægger således også op til, at børns reaktioner, om end de er positive eller negative, altid har en grund. Her bliver begrundelsen for, at der ses en afrapporteret stigende tendens til vold i indskolingen, netop det, at børn påvirkes af noget indre såvel som noget ydre. Troels kommer yderligere med et bud på, hvad dette kan være gennem interviewet:

Jamen altså de, de klassiske eksempler, det er jo der, hvor at barnet egentlig er efterladt meget til sig selv i hjemmet, at den ikke har nogen

voksne, der tager deres rolle . . . Eller nogle børn i trøls familiesituationer, der oplever trøls ting, og som så lader den, den vrede gå ud over andre. Det kan også være dem, der bliver styret rigtigt meget med, med vold i hjemmet, og så oplever de egentlig en skole, som ikke bruger ydre styring . . . Så møder de et skolevæsen, der aldrig bruger vold (Bilag 1, ll. 397-416).

I citatet beskriver Troels, at for børn, der kommer fra voldelige hjem, kan volden i hjemmet forstås som én af grundene til, at børnene reagerer voldeligt i skolen. Dette lægger sig op ad Isdal, der udtrykker, at børns læringshistorie og erfaringer præger dem (Isdal, 2003b, p. 36 jf. afsnit 9.1.1). Troels påtaler i den forbindelse, hvordan: *“Men men det er klart, at min tolkning er, at at de afspejler sig i det, de oplever derhjemme lige såvel, som de afspejler sig i det, de oplever på skolen”* (Bilag 1, ll. 818-821). Med udgangspunkt i Troels’ beskrivelse af, at børn spejler sig i deres omgivelser samt Isdals beskrivelse af erfaringers betydning, vil vi derfor argumentere for, at hjemmet og barnets livsbetingelser spiller en rolle for barnets deltagelse i skolen: En deltagelse, der viser sig gennem barnets handlemuligheder. Med henblik på Jartofts beskrivelse af, at børn kan opretholde deres livsbetingelser i skolen (Jartoft, 1996, p. 183), kan dette forklare Troels’ fortælling om den styrende vold. Isdals argument om, at negative opvækstbetingelser påvirker børns selvopfattelse (jf. afsnit 9.1.1), må siges at være af betydning i forhold til Troels’ beskrivelse af, hvad der kan være grunden til, at børn reagerer med vold. Denne grund bliver ud fra ovenstående set som dét, at børnene har en række oplevelser og erfaringer med sig fra hjemmet, som bringes med i skolen. På samme vis som Troels, er dette også noget, David reflekterer over, hvilket ses, når han siger:

Helt sikkert. Og det kan være i forhold til berøring. At nogle simpelthen er angste for, at man rører dem, fordi de har måske haft erfaring med, at det har måske været på en negativ måde. Også bare generelt i forhold til deres adfærd, så jo helt sikkert (Bilag 2, ll. 692-696).

David skildrer i høj grad den fysiske kontakt, og betydningen af denne i relation til børns erfaringer, da erfaringerne ifølge David kan vise sig sigende for deres reaktioner i skolen. Det, som David ytrer med sin udtalelse, det fysiske aspekt i kontakten

med børn, er derfor også vigtig at have for øje. Det kan også ses som en forklaring på, at nogle børn reagerer med vold, fordi det er dette, de kender til fra hjemmet. Isdal peger på, at det får betydning for børns følelse af tryghed, når de eksempelvis har oplevet vold i hjemmet (Isdal, 2003b, p. 36 jf. afsnit 9.1.1). I lyset af Davids beskrivelse opstår en tanke hos os om, at barnets eventuelle reaktion på fysisk berøring, kan være udtryk for, at barnet ikke føler sig tryk. Det er denne utryghed, der kan få barnet til at reagere uhensigtsmæssigt. Troels pointerer i den forbindelse dette:

Fordi børn er heller ikke interesserede i at slå, børn de er ikke interesserede i at, at psykisk vold, det er i hvert fald de færreste, der er. Så det er for os ?...? nogle skrækkelige historier, der mange gange ligger til grund for, at de agerer, som de gør (Bilag 1, ll. 758-762).

I citatet lægger Troels vægt på, at det ikke er i børns interesse at reagere voldeligt. Han peger derfor på de "skrækkelige historier", der ligger til grund herfor. Dette leder os til Isdals pointe om, at børns reaktioner, om det er vrede, frustration, vold eller andet, må forstås som naturlige reaktioner på hændelser i livet (Isdal, 2003b, p. 48 jf. afsnit 9.1.1). Så når Troels peger på de historier, han mener, der kan ligge til grund for børns reaktioner, understøtter det netop Isdals argumentation. Vi vil argumentere for, at det er en af de faktorer, der spiller ind i forhold til vores case om Jeppe. Han har oplevet volden i hjemmet, hvilket kan være medvirkende til hans måde at reagere på i skolen.

9.2.2 Følelsesregulering

Troels pointerer i interviewet, at ingen børn ønsker at reagere med vold. Dog sker dette alligevel for nogen. Troels beskriver en situation her:

Øhm, at der der er nogle, der simpelthen bliver så gale og vrede, at man kan simpelthen mærke, at der er ikke nogen klartænkning, der er ikke noget sådan rationale. Så det er ikke i den situation, hvor de de er kørt så meget op i deres følelser, at du kan sidde og fortælle dem: "Orv, det er da også dumt at reagere sådan" hehe. Altså, der der er de bundet i følelsernes vold, de reagerer kun med hidsighed, aggressivitet eller et eller andet (Bilag 1, ll. 774-781).

Her peger Troels på, at nogle børn kan blive så gale, vrede og opkørte, at de ikke formår at tænke klart, og når det sker, kommer de til at reagere uhensigtsmæssigt. I citatet bliver det tydeligt for os, at Troels beskriver, hvordan de børn, der oplever dette, ikke formår at regulere deres følelser, forstået ved det, vi i afsnittet “9.1.2 Børnets evne til at regulere følelser” kalder explicit social regulation of emotions (Barbalet, 2011, p. 37). Samtidig viser Troels’ beskrivelse også, at det, der kaldes implicit social regulation of emotions, heller ikke vil lykkes her, da Troels ytrer, at det ikke er i disse situationer, hvor børn er helt kørt op, at han som lærer kan gå ind og regulere deres følelser ved blandet andet at sige: “Orv, det er da også dumt at reagere sådan” (Bilag 1, ll. 778-779). Med Troels’ beskrivelse bliver der derfor også kommenteret på børnenes deltagelse i skolen, da denne bliver formet af udfordringerne omkring følelsesreguleringen. Den manglende evne til at regulere følelser bliver derfor en begrundelse for betingelsen om individuelle karaktertræk som en forklaring på, hvorfor der ses en afrapporteret stigende tendens til vold i indskolingen.

En anden udfordring, der opstår, når børn har svært ved at regulere deres følelser, kan ses i det sociale samspil. Som tidligere belyst, beskriver Fryxell og Smith, at børns evne til at regulere negative følelser er af betydning, når det kommer til accept fra deres skolekammerater (Fryxell & Smith, 2000, p. 87 jf. afsnit 9.1). Når en elev ikke formår at tilpasse sine følelser, bliver vedkommende mere udsat i klassen. Og igen peger forfatterne på, at der ses en sammenhæng mellem det at reagere med vold og negative selvopfattelser (Fryxell & Smith, 2000, p. 89 jf. afsnit 9.1), hvilket må ses i sammenhæng med det at blive socialt udelukket. Og som det beskrives af Fryxell og Smith, gælder det også omvendt, hvorfor en negativ selvopfattelse kan medføre voldelige reaktioner. På den måde bliver det igen en ond cirkel.

David skildrer, ligesom Troels, at følelsesregulering spiller en rolle, når det kommer til indskolingselevs reaktioner og i den forbindelse voldelige handlinger:

Ehm, hovedgruppen er primært børn, som generelt er udadreagerende. Det er klart, at det er den store gruppe. Dem som har svært ved at styre sig, når deres følelser kommer op. Så har vi en stor gruppe, som er kognitivt svage, som også vælger at reagere sådan. Hvis man ikke sprogligt kan forklare sig ud af en situation, så ehm, så er det nogle gange nemmere bare at slå. . . . De kan simpelthen ikke forklare sig ud af det her, og så

bliver det nemmere bare at slå. Og så har vi jo så desværre den almindelige dreng eller almindelige pige i klassen, som bare ikke gider finde sig i at blive slået, som slår igen (Bilag 2, ll. 505-516).

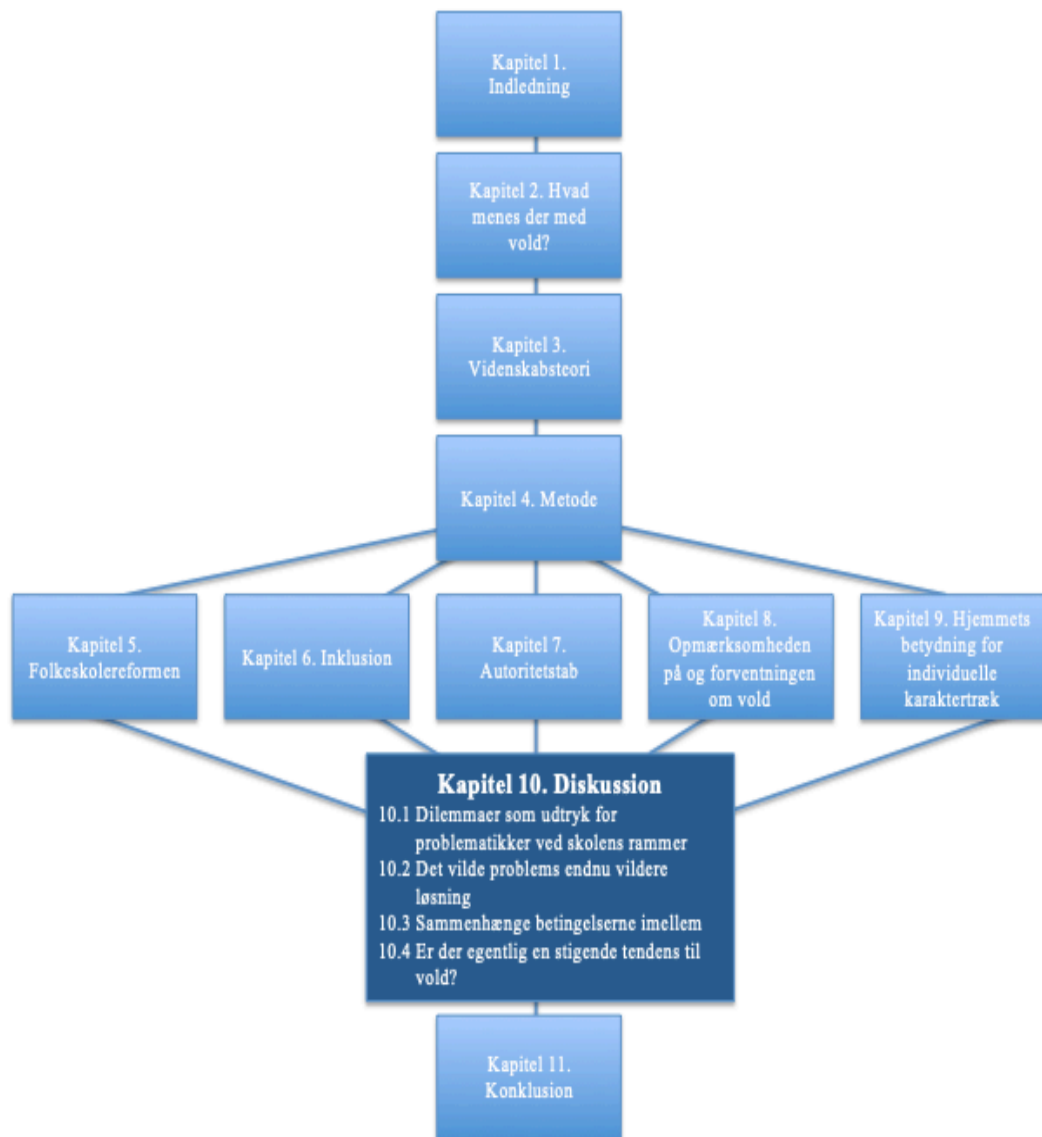
At voldelige og aggressive reaktioner kan opstå på baggrund af elevers udfordringer med sproget og det, at de ikke kan forklare sig, pointeres også af Isdal, der beskriver, hvordan sprog- og læsevanskeligheder kan medføre voldelig adfærd (Isdal, 2003b, p. 47, jf. afsnit 9.1.1). Igen finder vi, at det bliver tydeligt, hvordan børnenes middel til at nå målet, kommunikation, bliver vold, fordi de ikke formår at kommunikere gennem sproget. Desuden viser citatet af David, at det kan ske for alle børn, at de kan komme til at reagere voldeligt.

Når David med sin beskrivelse bringer frem, at volden igen må ses som midlet til målet om at kommunikere ud fra sine behov, lægger vi mærke til følgende beskrivelse af Troels: *“Altså, der skete noget forfærdeligt for den dreng her æh i sommerferien, der var skyld i at, æh, et barn der allerede var konfliktfyldt og var problemfyldt, eksploderede fuldstændig...”* (Bilag 1, ll. 349-352). Citatet viser, hvordan man igen er nødt til også at rette sit fokus mod det omkringliggende miljø, når man ser på individuelle karaktertræk ved børn. Midlet til målet hos eleven, Troels beskriver, bliver det, at vedkommende reagerer ved at eksplodere ovre i skolen. Dette peger Fryxell og Smith også på, når de siger, at børns individuelle temperament også må ses i relation til deres familier (Fryxell & Smith, 2000, p. 87 jf. afsnit 9.1). Dermed ser vi igen, at de hændelser, børn tager med sig hjemmefra, påvirker deres kommunikations- og deltagelsesmuligheder i skolen.

Gennem beskrivelserne i det ovenstående ser vi, hvordan lærerne peger på, at der også er meget i det omkringliggende miljø og familie, man skal have øje for, når man ser på børn, der reagerer med vold i skolen. På trods af dette ser vi dog, at Troels i sin beskrivelse også peger på noget iboende børnene:

“Okay det her, det er altså et problem ved barnet” og ikke ved ?...? Øhm så at at, det er blevet, når man siger det til hinanden: “Hov det her, det er altså ikke dig, der er noget galt med, det er altså knægten her, der har en forkert adfærd” (Bilag 1, ll. 194-198).

Selvom begge lærere gennem interviewene peger på betydningen af miljøet, må vi slutteligt alligevel pointere, at de også igen peger på individuelle karaktertræk ved børn i et forsøg på ikke at blive en undskyldning for sig selv som beskrevet tidligere i afhandlingen, har været en konsekvens for lærerne.



Kapitel 10. Diskussion

I dette kapitel vil der forekomme refleksioner over og diskussioner af nogle af de dilemmaer, der er præsenteret i analysen. Dilemmaerne udstiller nogle grundlæggende udfordringer ved skolen, der påvirker lærerne såvel som eleverne. Desuden diskuteres det, hvordan afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted har indflydelse på, hvad der bringes frem som dilemmaer. Vi diskuterer den fremanalyserede umiddelbare konsekvenspædagogiske tilgang, hvorefter vi skildrer forskellige bud på, hvordan voldsproblematikken i indskolingen kan løses. Yderligere diskuteres det i dette kapitel, hvordan de forskellige betingelser viser sig sammenhængende. I forlængelse heraf ses pointen om, at vi ønsker at undersøge, *hvorfor* nogle reagerer med vold, og ikke *hvem* der reagerer med vold, hvilket viser sig som en relevant overvejelse i arbejdet med betingelsernes sammenhænge. Kapitlet belyser desuden en mere generel udvikling af det indsnævrede normalitetsbegreb, der ligesom betingelserne kan være af betydning for, at vold anses som stigende. Slutteligt stilles der spørgsmål ved, om den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen overhovedet gør sig gældende. I den forbindelse forekommer der overvejelser om, hvorvidt der ligger politiske interesser til grund herfor. Diskussionen vil være præget af opsamlende aspekter.

10.1 Dilemmaer som udtryk for problematikker ved skolens rammer

Afhandlingens analytiske dele har vist, at der eksisterer en række forskellige dilemmaer. Dilemmaerne bliver udtryk for nogle grundlæggende problemer i skolen, når fokus rettes mod vold i indskolingen.

Et dilemma, der udstiller skolens rammer og et problem, der opstår heri, omhandler forholdet mellem de lange skoledage og elevernes trivsel. Det belyses her, hvordan der ikke er overensstemmelse mellem midlet og målet. Her er midlet de længere skoledage, der har til formål at sikre den faglige fordybelse samt praksis- og anvendelsesorienteret undervisning (Undervisningsministeriet, 2013, p. 3 jf. afsnit 5.1.2). Som beskrevet i analysen, viser det sig dog, at midlet ikke altid fører til det ønskede mål, fordi eleverne, ifølge lærerne, bliver pressede og kommer på overarbejde grundet de lange dage. Dilemmaet kan være et udtryk for, at lærerne ikke lever op til deres opgave om at tilrettelægge varierede skoledage, da det er de varierede

aktiviteter, der på papiret skal være dét, der gør, at de lange skoledage bliver givende for eleverne (Undervisningsministeriet, 2013, p. 3 jf. afsnit 5.1.2). Troels' og Davids beskrivelser viser, at deres fokus er rettet mod at tilrettelægge undervisningen mest hensigtsmæssigt, hvor de boglige fag er skemalagt om formiddagen og de aktive fag om eftermiddagen (jf. afsnit 5.2.1). Derfor undrer det os, at dilemmaet, der er et udtryk for, at det ikke lykkes at skabe sammenhæng mellem lange dage i skolen og god trivsel hos eleverne, alligevel eksisterer, når lærerne giver udtryk for at leve op til kravet om planlægning af aktiviteter. En forklaring på dette kan være, at lærerne ikke har de rette kompetencer til at løse opgaven, hvorfor den naturligvis ikke vil lykkes efter hensigten. Dermed udstiller dilemmaet, at de betingelser, der påvirker lærernes arbejde, ikke støtter lærerne heri, således de lykkes med at indfri kravene.

Gennem hele afhandlingen ligger det os ikke på sinde at pege fingre ad nogen, hvorfor vi gør meget ud af at pointere, at problemet ikke er iboende eleven, der reagerer med vold. Den afrapporterede stigende tendens til vold må forstås med rod i forskellige betingelser, der akkumuleret forårsager stigningen. På trods af at vi ikke ønsker at individualisere problemet, sker det alligevel. Dog ikke hos eleverne, der reagerer med vold, men derimod rettet mod lærerne, da vi i vores forsøg på at arbejde med ovenstående dilemma kommer til at anlægge et individualiseret fokus mod lærerne og deres arbejde. Således kan lærerne risikere at fremstå som begrundelsen for dilemmaet. At fokus alligevel rettes mod individets rolle, kan skyldes vores videnskabssteoretiske udgangspunkt, hvor vi med en kritisk psykologisk tilgang forstår, at lærerne som individer er et produkt af det samfund, hvori deres udvikling foregår. Som tidligere beskrevet i afsnittet "3.1.1 Mennesket i samfundet" kan man ikke karkilsk opdele samfund og individ som to uafhængige størrelser, hvorfor vi også mener, at når vi i analytisk øjemed individualiserer udfordringer som noget hos lærerne, skal det forstås med baggrund i det samfundsmæssige perspektiv.

Den enkelte lærers individuelle handleevner er afhængige af de muligheder og begrænsninger, som samfundet tilbyder, og omvendt er de muligheder og begrænsninger, der eksisterer i samfundet, afhængige af, hvad mennesket har udviklet (Dreier, 1979a, p. 10f jf. afsnit 3.1.1). I ovenstående dilemma må lærerne dermed siges at handle ud fra de begrænsninger, samfundet tilbyder, men disse begrænsninger opstår ikke ud af den blå luft.

Ud fra en forståelse forankret i dialektisk materialisme, hvor samfundsfænomener og -strukturer skal ses i forhold til, at mennesket har udviklet disse for at kunne

overkomme daværende udfordringer (Dreier, 1979a, p. 10f jf. afsnit 3.1.1), er det relevant at se på folkeskolereformens udvikling. Folkeskolereformen indføres i 2014, fordi der på dette tidspunkt er identificeret en række udfordringer, som skulle forbedres (Thorborg et al., 2019, p. 11 jf. afsnit 5.1). Der er identificeret udfordringer, hvorfor mennesket i samfundet har udviklet løsninger ud fra et behov for netop at løse udfordringerne. På den måde bør udfordringerne ikke længere være problematiske. Folkeskolereformens tiltag tilbyder blandt andet, at der skal være kompetenceudvikling blandt lærerne som én af løsningerne på de identificerede problemer, men lærerne vurderer selv, at ressourcerne til kompetenceudvikling kan anvendes mere nyttigt. Lærerne mener, at de har kompetencer til at undervise i eksempelvis dansk og matematik, men at de omvendt savner udvikling af kompetencer til at kunne facilitere inkluderende undervisning (Thorborg et al., 2019, p. 86). Deraf forstår vi, at de ønsker kompetencer til at kunne inkludere i dansk- og matematikundervisningen, men at løsningerne, der følger med folkeskolereformen, tilbyder noget andet. Det vil også sige, at blot fordi der med folkeskolereformen bliver udviklet løsninger og initiativer, der umiddelbart løser de udfordringer, som reformen er sat i værk for at løse, betyder det ikke, at der ikke opstår yderligere udfordringer, hvilket er det, vi ser ved det eksisterende dilemma.

Løsningen skaber nye udfordringer i samfundet, der igen skal forsøges at løses, hvilket understøtter pointen om, at dilemmaerne tydeliggør grundlæggende udfordringer. Da lærerne har et ansvar for læring og udvikling i folkeskolen, kan man derfor hurtigt komme til at se på dem som forklaringen og ligeledes løsningen på sådanne udfordringer, men da deres deltagelses- og handlemuligheder opstår på baggrund af samfundets muligheder, begrænsninger, vilkår og strukturer, må dette individualiserede fokus på læreren som løsningsskaber også forstås med rod i samfundet.

10.1.1 Kvantitet versus kvalitet i folkeskolen

Endvidere påpeger lærerne, at de lange skoledage i særdeleshed presser børn med særlige behov, fordi de i forvejen er pressede (jf. afsnit 5.2.1). Med lærernes beskrivelse kan vi derfor pege på dilemmaet mellem middel og mål, dilemmaet mellem de lange skoledage og elevernes trivsel, som begrundelse for, at det er børn med særlige behov, der i højere grad reagerer med vold. Dette er interessant, da det står i kontrast til det, Thorborg et al. beskriver, da de ikke finder, at de lange skoledage skulle presse elever med særlige behov mere end andre elever i skolen (Thorborg et al., 2019, p.

40). Denne uoverensstemmelse viser en manglende konsistens og sammenhæng mellem teori og praksis, hvilket understøtter, at dilemmaerne er udtryk for nogle større problematikker på tværs af systemet omkring folkeskolen. Dilemmaet bliver på sin vis også et udtryk for et forhold mellem spørgsmålet om *kvantitet* og *kvalitet* i skolen. Med udgangspunkt i ovenstående dilemma, vil vi argumentere for, at når lærerne peger på en uoverensstemmelse mellem lange dage i skolen og især elever med særlige behov, bliver det på sin vis et valg om, hvorvidt vi på den ene side skal prioritere lange dage i skolen, dermed kvantiteten, eller på den anden side prioritere rammer der sikrer det bedst mulige læringsmiljø for eleverne, herunder kvaliteten. Gert Biesta (2011) stiller i den forbindelse spørgsmålet: "Hvad uddannelse egentlig er til for?". Biesta beskriver, at vi lever i en tid, hvor måling i uddannelsessammenhæng i høj grad er noget, vi har rettet fokus mod (Biesta, 2011, p. 21). Denne målingskultur, som han omtaler, og som stemmer overens med den outcomeorienterede tilgang, vi tidligere har beskrevet, kommer også til at påvirke den uddannelsesmæssige praksis, for måler vi det, vi værdsætter, eller vi kommer til at værdsætte det, vi kan måle, alene fordi det er dét, vi kan? (Biesta, 2011, p. 24). Biesta inddrager i den forbindelse en værdi som *effektivitet*. Han argumenterer for, at hvis man er fortalende for en effektiv skole, så har man allerede vurderet, hvad man finder ønskværdigt for uddannelsespraksissen. Men heri finder vi også forholdet mellem kvantitet og kvalitet, for som Biesta også argumenterer for, så er effektivitet en instrumentel værdi, der blandt andet udtrykker noget om kvaliteten af processer. Om resultaterne af sådanne processer egentlig er ønskværdige, er relevant, da effektivitet i uddannelsespraksissen kan fremstå meget forskelligt. Biesta argumenterer for, at det til tider er uddannelsesmæssige processer, hvor elever eksempelvis selv får mulighed for at udforske egne måder at tænke på, være på og gøre ting på, som kan vise sig mest ønskværdige, men ikke af den grund forstås som effektive. Derfor ytrer Biesta, at for at argumentere for en effektiv uddannelse, må vi først stille spørgsmålet om "effektiv til hvad?" og dernæst "effektiv til hvem?", da det, der for nogle er effektivt, ikke nødvendigvis er det for andre (Biesta, 2011, p. 24f). Når vi skildrer en værdi som effektivitet, hvor forudbestemte, fastlagte mål ikke altid bedst sikrer effektiviteten og dermed processers kvalitet, viser det igen forholdet mellem kvantitet og kvalitet i skolen og ligeledes dilemmaet mellem de lange skoledage og elevtrivsel. Den lange skoledag medfører ikke mere kvalitet i uddannelsespraksissen hos elever med særlige behov, da de ifølge lærerne presses af dagens længde. Dermed formår vi ikke at stille spørgsmålet

om, for hvem de lange skoledage er effektive. Med udgangspunkt i dilemmaet kommer indførelsen af de lange skoledage i folkeskolen til at fremstå som et initiativ, der i højere grad rettes mod sikring af kvantitet fremfor kvalitet i skolen. Således understøtter dilemmaet igen problematikker i folkeskolen, der bør arbejdes med og fokuseres på.

10.1.2 Et videnskabsteoretisk bias

At dilemmaerne bliver udtryk for voldens problematikker bliver eksemplificeret i analysen, da det er iøjnefaldende, at volden får markante konsekvenser for Troels, i og med at han må lade sig sygemelde. Eksemplet bliver en synliggørelse af de ekstreme betingelser, lærergerningen underlægges, når det drejer sig om vold. Sygemeldingen bliver i vores optik et udtryk for en afmægtighed hos Troels. Det er denne afmægtighed og synliggørelse af de ekstreme betingelser, der leder til dilemmaet om varetagelsen af hensynet mellem individ og fællesskabet. I forbindelse med dette dilemma og det fokus, vi har og lægger ned over dilemmaerne generelt, reflekterer vi over, hvorfor vi forstår og fremanalyserer lærernes handlinger og udtalelser som eksempelvis afmægtighed. Eller hvorfor vi i afhandlingen fremanalyserer netop varetagelsen mellem individ og fællesskab, som udtryk for et dilemma. Igen finder vi, at forklaringen er forankret i vores videnskabsteoretiske ståsted og måden, hvorpå denne former vores forståelse og præger vores analyse. Kritisk psykologi fokuserer på den dialektiske proces i forholdet mellem samfund og individ, herunder de livsbetingelser, der er til rådighed, som mennesket er underlagt, men som mennesket samtidig kan skabe, opretholde og forandre (Jartoft, 1996, p. 183 jf. afsnit 3.2). Det er derfor med rod heri, at vi bliver optagede af, at lærernes udtalelser, problemforståelse og forsøg på at skabe løsninger ikke altid er i overensstemmelse med den dialektiske proces, da de tilgår problemerne ud fra en umiddelbar konsekvenspædagogisk tilgang. Dette vender vi tilbage til senere.

Vi gør os en overvejelse om, hvorvidt vores forståelse for og af dilemmaerne havde set anderledes ud, hvis vi havde anvendt et mere outcomeorienteret perspektiv på læring. I afsnittet “5.1.1 Alle skal blive så dygtige, som de kan” inddrager vi blandt andet Hatties synlige læring med fokus på eksempelvis evaluering og feedback (Hattie, 2009, if. Rømer, 2017, p. 28). Havde vi i højere grad inddraget og anvendt en sådan tilgang i vores grundlæggende forståelse og måde at tilgå dilemmaerne, ville vi med stor sandsynlighed have skildret og lagt mere vægt på andre udfor-

dringer ved dilemmaerne, hvorfor vi også må antage, at vores fokus på dilemmaet om lærerens varetagelse af hensynet mellem individ eller fællesskab havde været et andet. Med et læringsteoretisk perspektiv rettet mod en mere outcomeorienteret forståelse, kunne fokus ved dette dilemma i højere grad rettes mod elevens manglende evne til indre styring, hvor løsningen rettes mod elevens evne til selvregulering (Matthiesen, 2018, p. 27f jf. afsnit 7.1.2). Således ville den indre selvregulering blive dét, der sørger for, at eleven undgår at reagere med vold i skolen. Med en læringsteori funderet i en outcomeorienteret tilgang, eller en tilgang, der lægger vægt på den individuelle kontrol og styring, vil blikket for konteksten og den sociale praksis ikke på samme måde bringes i spil.

10.2 Det vilde problems endnu vildere løsning

Når lærerne går til løsningen af et problem, bliver dette med rod i en umiddelbar konsekvenspædagogisk tilgang, der løser problemet “her og nu” (jf. afsnit 7.2.2.1). Som diskuteret i afsnittet “10.1 Dilemmaer som udtryk for problematikker ved skolens rammer” kommer beskrivelsen af den konsekvenspædagogiske tilgang til at fremstå som en individualiseret problemforståelse med problemet forankret i barnet. Denne problemforståelse, som vi tillægger lærerne, skal igen forstås i forlængelse af, at lærerne som individer arbejder under rammer og strukturer, der er samfundsbase-rede, og som påvirker lærernes måde at tilgå problemet, hvorfor lærernes ansvar og håndtering af udfordringer skal ses i forhold til sociale strukturer (Dreier, 2003, p. 4).

Den konsekvenspædagogiske tilgang, hvor lærerne griber ind overfor det enkelte barn, bliver, som tidligere argumenteret for, en tam løsning på et vildt problem (jf. afsnit 7.2.2.1), da det muligvis vil afhjælpe problemet i den konkrete situation, men ikke nødvendigvis på den lange bane. Ét af vilde problems karakteristika er, at problemforståelse og problemløsning sker i samme proces (Wegener, 2017, p. 39), hvilket skaber udfordringer, når man skal tilgå og arbejde med den vilde løsning. Vigtigt at pointere her er dog, at dette ikke betyder, at vi skal blive handlingslammede, da dette naturligvis ikke løser problemet med den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. På trods af at problemforståelse og -løsning sker i en samtidig proces, betyder dette ikke, at vi ikke kan arbejde med løsninger, selvom mulighederne er uklare og endda tvetydige. I arbejdet med vilde problemer må man dog være

opmærksom på, at ethvert forsøg på en løsning vil forandre det vilde problem, hvorfor løsningerne derfor også skal forandres og tilpasses (Wegener, 2017, p. 40).

Men hvordan kan man så tilgå det vilde problem, som vold i indskolingen er, og hvad bliver løsningen på det? Ifølge Szulevicz er det afgørende, at man identificerer, hvornår problemerne opstår, og ikke mindst hvilke mønstre, der skaber problemerne (Szulevicz, 2016, p. 152). Denne problemforståelse og –løsning er funderet i en uroproblematik, men vi mener, at disse måder at håndtere problemet på kan overføres til voldsproblematikker. At man skal identificere de mønstre, der skaber vold, er netop dét, vi forsøger med denne afhandling; vi identificerer nogle af de betingelser, der ligger til grund for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. At identificere betingelser og mønstre er i sig selv ikke direkte problemløsende, men det skaber et rum for at konkretisere problemerne og dermed også løsningerne. Udover at identificere betingelserne beskrives det også af Szulevicz, hvordan Niels Egelund mener, at sanktionering skal ses som en løsning (Szulevicz, 2016, p. 153f), hvilket vores interviewpersoner ligeledes beskriver, virker godt for dem. Sanktionering kan blandt andet bestå af eftersidninger, at sætte eleven uden for døren og at eleven skal gå med gårdvagten i et frikvarter. Sanktionering beskrives som nødvendigt, fordi det skaber disciplin, og fordi det er adfærdskorrigerende (Szulevicz, 2015, p. 154). På trods af at Egelund mener, at sanktionering vil løse problematikker i skolen, stiller vi os kritiske overfor, om det vil løse problematikkerne på lang sigt. Vi ser denne måde at løse problemer på, som det lærerne forsøger, når de sanktionerer “her-og-nu” overfor den enkelte elev. Dermed ikke sagt, at denne form for sanktionering ikke kan være nødvendig, men som vi gennem afhandlingen belyser, må voldsproblematikker i skolen også forstås som indikator for bagvedliggende problemer, som ikke blot løses af umiddelbare sanktioner. Derfor skal umiddelbare sanktioner ikke stå alene, hvilket Szulevicz også lægger vægt på i beskrivelsen af Egelunds disciplinorienterede tilgang (Szulevicz, 2016, p. 156). Men hvad kan man så gøre?

10.2.1 Familie- og skolebaserede tiltag

Jartoft beskriver, hvordan det er afgørende, at man tænker *over* fremfor *i* samfundsformerne (Jartoft, 1996, p. 185 jf. afsnit 3.2), når man søger en forståelse for samfundsproblemer. Det betyder, at vi skal søge at få indblik i, hvorfor et barn reagerer voldeligt, og ikke blot se det som et iboende problem, hvilket vil individualisere udfordringerne. Dette ser vi også præger vores teori, eksempelvis når Fryxell og Smith

udtrykker, at familien spiller en rolle for børns individuelle temperament (Fryxell & Smith, 2000, p. 87 jf. afsnit 9.1), eller når Isdal udtrykker betydningen af erfaringer og opvækstbetingelser, og hvordan disse påvirker børn (Isdal, 2003b, p. 36 jf. afsnit 9.1.1). Således understøtter det pointen om, at problemforståelsen og arbejdet med voldsproblematikker ikke alene bør foregå i skolen, men i et samarbejde mellem de forskellige aktører i barnets sociale praksisser. De færreste vil benægte, at sociale praksisser er afgørende for arbejdet med den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Alligevel beskriver både Troels og David, at de ofte er udfordret, når skole/hjem-samarbejdet ikke fungerer (Bilag 1, ll. 1004-1007, bilag 2, ll. 256-361).

Nordahl et al. foreslår, at man retter blikket mod *Parent Management Training* i forsøget på at løse problemet med voldelige reaktioner hos indskolings elever. Forfatterne påpeger, at selvom adfærdsproblemer forårsages af mange betingelser, er forældreinddragelse én af de vigtigste determinanter for at løse problemet. Parent Management Training består kort beskrevet af, at forældrene skal lære at sætte grænser for barnet, men samtidig støtte barnet i dets følelser, hvilket skal resultere i, at både forældrene og barnet bedre behersker konflikt- og problemløsning (Nordahl et al., 2008, pp. 133-135). Umiddelbart er denne tilgang nyttig, da flere af barnets kontekster inddrages, og da der vil komme fokus på eksempelvis regulering af følelser, hvilket vi tidligere har peget på, spiller en rolle i forhold til voldsproblematikker hos elever i indskolingen (jf. afsnit 9.1.2). Omvendt bliver problemet alligevel individualiseret, idet det netop er barnets og forældrenes adfærd, der er i fokus, og som skal korrigeres. Desuden vil dette tiltag, hvis det er det eneste, der tages i brug, være problematisk, hvis samarbejdet mellem skole og hjem er konfliktfyldt, eller hvis forældrene ikke har ressourcer til at implementere det, der forventes fra skolens side.

Som psykolog på en skole, præget af voldsproblematikker, vil det også være relevant at rette blikket mod skolebaserede tiltag. Et bud på sådanne kan ses ud fra to tilgange, hvor den ene; *skole-og klassecentrerede tiltag* består af få, tydelige og positivt formulerede regler, som alle på skolen har kendskab til. Et sådant tiltag vil dermed inddrage alle aktører på skolen; alle elever, alle lærere og yderligere personale. Desuden skal reglerne håndhæves tydeligt og ensartet, samtidig med at lærerne har fokus på relationsorienteret klasseledelse (Nordahl et al., 2008, pp. 144-150). Her ser vi endda, at umiddelbar sanktionering har sin berettigelse, hvis det er kombineret med andre tiltag. Med skole- og klassecentrerede tiltag vil vi argumentere for, at arbejdet også bliver forebyggende, fordi de enkle regler gerne skulle forebygge, at ele-

ver reagerer voldeligt. Signe Marie Andreassen og Ragnvald Thilesen (2003) påpeger dertil også, at forebyggende arbejde netop er af afgørende betydning, hvis man ønsker at skabe et trygt og voldsfrit skolemiljø, hvor forudsigelige voksne skal være varme, men samtidig grænsesættende. Ydermere beskriver de, at det altid er de voksnes ansvar at være grænsesættende og skabe trygge og voldsfrie miljøer (Andreassen & Thilesen, 2003, p. 53). Selvom dette naturligvis er bestræbelsesværdigt, kan det omvendt være svært at udføre og implementere i praksis på særligt udfordrede skoler, hvis der er få ressourcestærke elever. En vigtig pointe, der igen understøtter betydningen af grænsesættende og trygge miljøer, må ses i Davids beskrivelse af den ”adfærdssmittende” effekt mellem elever. Vi finder, at denne effekt, selvom den af David anvendes med negativt fortegn, også kan forstås positivt, og samtidig ikke kun behøver foregå mellem elever. Hvis der er få ressourcestærke elever til at implementere tiltagene, må lærerne ”adfærdsregulere eleverne”, og ”adfærdssmitte” gennem en god kultur. Men den gode klassekultur er ikke altid nok. Ifølge Nordahl et al. viser det sig også nødvendigt, når elever har særligt alvorlige adfærdsproblemer, at inddrage *elevcentrerede tiltag*, som er det andet skolebaserede tiltag. Dog fordrer dette et individfokus med en forståelse af, at problemadfærd er tillært, og derfor kan korrigeres gennem systematisk adfærdskorrektion bestående af ros, opmuntring og belønning (Nordahl et al., 2008, pp. 151-153). Med udgangspunkt i de to tilgange til voldsproblematikker, viser det sig derfor også vigtigt som psykolog at arbejde med problematikkerne i en balance mellem individ og kontekst.

Vi har tidligere argumenteret for, at Troels og David skelner mellem individ og fællesskab, og retter blikket mod individet i deres konsekvenspædagogiske tilgang. Men det viser sig gennem interviewene, at de også har en forståelse for, at eleverne reagerer af en grund, herunder eksempelvis hjemmets betydning (jf. afsnit 9.2.1). Dog underminerer dette ikke, at de alligevel forfalder til en mangelforståelse set ved, at de sender problemet videre og væk fra dem selv. Vi vil dog påpege, at dette er en naturlig reaktion, da det, at rette sit blik mod manglerne hos enten eleven eller hjemmet, bliver en måde, hvorpå lærerne hurtigt kan vende tilbage til deres generelle opfattelse af forholdet mellem eleven, læreropgaven og skolens rammer. Deres opfattelse og måde at agere på vil dermed være uforstyrret (McDermott, 1996, p. 101). At lade sin opfattelse og måde at agere på være uforstyrret vil dog ikke være konstruktivt i forhold til at løse voldsproblematikker. I stedet for enten at indføre Parenting Management Training, skole- og klassecentrerede tiltag eller elevcentrerede tiltag,

foreslår vi, at man indfører en kombination af alle tiltagene, hvis en skole oplever en stigende tendens til vold i indskolingen. Dette er en løsning, der kræver mange ressourcer, gennemgribende forandringer og et stort overblik, men dette afspejler egentlig blot, hvor gennemgribende, komplekst og ekstremt vold, og de udfordringer dette fører med i indskolingen, er. At vi foreslår, at man bør indføre multifacetterede løsninger, illustrerer også, at den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen også bør forstås som et kontekstrelateret problem, hvorfor løsningerne også må ses i lyset af konteksten.

10.3 Sammenhænge betingelserne imellem

I vores arbejde med analysedelene er det blevet tydeligt, at der eksisterer sammenhænge mellem betingelserne, hvorfor opbygningen af afhandlingen egentlig er en karikeret fremstilling af virkeligheden. Med opbygningen kunne man få det indtryk, at betingelserne skal forstås som adskilte enheder, men tværtimod skal opbygningen bidrage til at skabe overblik over betingelserne. At vi vil påpege, at der er sammenhænge mellem betingelserne skyldes i høj grad, at vi er præget af vores videnskabs-teoretiske afsæt, der tilskynder en forståelse af gensidig påvirkning og forbundethed (Dreier, 1979, p. 10 jf. afsnit 3.1.1), hvorfor betingelserne for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen også må ses i lyset heraf, og som gensidigt påvirkende og forbundne. Vores daglige livsførelse påvirkes i alle de kontekster, vi indgår i, hvorfor den måde, vi agerer på i sociale kontekster, netop påvirkes af de betingelser, der eksisterer heri (Dreier, 2009, p. 200 jf. afsnit 3.3.1).

Vores hensigt er ikke at beskrive alle betingelsernes sammenhænge, men derimod at belyse, at der ér sammenhænge, hvilket vil blive illustreret med få eksempler. Eksempelvis er der sammenhæng mellem betingelsen ”Inklusion” og betingelsen ”Opmærksomheden på og forventningen om vold”. Sammenhængen ses ved, at David påpeger, at han har en forventning om, at elever med særlige behov i højere grad reagerer med vold end elever uden særlige behov (Bilag 2, ll. 125-128). I kapitel 8 belyser vi, hvordan forventninger kan resultere i selvopfyldende profetier (Rosenthal & Jacobson, 1968, p. 20), hvorfor vi påpeger, at hvis David har en forventning om, at det i særlig grad er børn med særlige behov, der reagerer med vold, vil dette også være tilfældet. Vi ser denne sammenhæng, fordi David beskriver, hvordan hans forventninger til sine elever betyder, at han ikke oplever vold i den klasse, som han

er klasselærer for (Bilag 2, ll. 266-272). Dermed bliver det tydeligt, at når David ikke forventer voldelige reaktioner, er der en mindre sandsynlighed for, at det sker. Omvendt er det iøjnefaldende, at når David forventer vold fra en bestemt gruppe, er der stor sandsynlighed for, at elever i denne gruppe reagerer med vold. Dette ser vi også ved, at David påpeger, at 90% af de voldelige hændelser vil undgås, hvis denne gruppe ikke inkluderes (Bilag 2, ll. 523-526). Heraf bliver det udtalt, at forventninger om vold influerer andre betingelser for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen, eksemplificeret ved betingelsen "Inklusion".

Derudover ser vi sammenhæng mellem betingelserne "Autoritetstab" og "Hjemmets betydning for individuelle karaktertræk". Sammenhængen ses ved, at skolens sanktionsmuligheder fordrer en indre styring på baggrund af ydre styring. Om eleven formår at regulere sig selv ud fra en indre styring, afhænger af, om eleven har lært dette i hjemmet og i sine omgivelser (Barbalet, 2011, p. 37 jf. afsnit 9.1.2). Vi ser sammenhængen, fordi skolens mest effektive sanktionsmulighed, ifølge David, er, når en elev skal gå med en lærer i frikvarteret som straf for en voldelig reaktion (Bilag 2, ll. 154-161). Selve sanktionen er ydre styring, men dette skal gerne tilskynde, at eleven en anden gang ikke reagerer voldeligt, hvilket altså skal komme fra en indre styring hos eleven selv (jf. afsnit 7.2.2). Hvis eleven ikke selv formår at regulere sine følelser og reaktioner, kan dette skyldes, at vedkommende ikke har lært at regulere sine følelser i sine primære omgivelser (Barbalet, 2011, p. 37 jf. afsnit 9.1.2). Dermed ses det, at effekten af skolens ydrestyrede sanktionsmulighed afhænger af, om eleven selv formår at regulere sine reaktioner næste gang, at der opstår en lignende situation. Om dette var den mest givende sanktionsmulighed, diskuterede vi i et tidligere afsnit (jf. afsnit 10.2), og her blev det tydeligt, at en "her-og-nu" sanktion kan vise sig nødvendig, men ikke nødvendigvis kan stå alene, hvis man skal arbejde sig bagved problemet.

På trods af at der er sammenhænge mellem betingelserne, betyder dette ikke, at vi kan forudse hvilke elever, der vil reagere med vold. Det er ikke alle elever, der reagerer med vold, selvom de er underlagt de samme betingelser. Betingelserne kan dog anvendes til at forudsige, hvem der risikerer at reagere voldeligt. Ikke til at forudsige, *at* de reagerer voldeligt, men at de *risikerer* at reagere voldeligt. Eksempelvis kan vi med vores fundament i betingelserne påpege, at hjemmet og forældrene er af stor betydning for, om børn reagerer voldeligt eller ej. Det er vigtigt at pointere, at vi ikke ønsker at pege direkte på, *hvem* der er i risikogruppen for at reagere med vold,

men derimod ønsker vi at forstå, *hvorfor* nogle elever reagerer voldeligt. Derudover ses det, hvorledes alle elever kan komme til at reagere med vold, hvilket Troels ligeledes peger på, idet han forklarer, hvordan den ”sødeste og rareste elev” en dag kommer til at slå en lærer (Bilag 1, ll. 785-788). Så hvis vi alligevel skal forklare, hvem der risikerer at reagere voldeligt, er svaret: Alle. Dermed ikke sagt, at der ikke er nogle elever, der har større risiko for at reagere voldeligt end andre, men blot at alle elever kan blive så pressede, at de reagerer voldeligt.

Når fokus rettes mod betingelser for volden, er det ikke ensbetydende med, at vi udpeger én bestemt betingelse som skyld i den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Vi kan eksempelvis ikke udpege ”Inklusion”, eller enhver anden betingelse for den sags skyld, som årsagsforklaring, men derimod kan betingelserne belyse, hvorfor nogle elever reagerer med vold. På den ene side påvirker betingelserne hinanden, men på den anden side illustrerer dette samtidig også, at der ikke er nogen konkret, kausal forklaring eller tam løsning på udfordringen med øget vold i indskolingen. Derfor må man som beskrevet i afsnittet ”10.2 Det vilde problems endnu vildere løsning” arbejde på tværs af kontekster og med de forskellige aktører heri. Når det er tilfældet, kan betingelserne derfor heller ikke bruges som ’diagnosekriterier’ for, hvornår en elev reagerer med vold, hvilket vi heller ikke ønsker.

Af det ovenstående er det vigtigste at tydeliggøre, at vi undersøger, *hvorfor* flere og flere elever reagerer med vold (Aust et al., 2018, p. 40), og ikke *hvem* der reagerer med vold. Hvorvidt der faktisk er en stigende tendens til vold, vil det følgende afsnit forsøge at afklare.

10.4 Er der egentlig en stigende tendens til vold?

Afslutningsvist vil vi rette fokus mod spørgsmålet om, hvorvidt der er tale om en stigende tendens til vold i indskolingen. Gennem afhandlingen har vi pointeret, at vi har arbejdet ud fra argumentet om, at der er en afrapporteret stigende tendens til vold i indskolingen, som præsenteret i indledningen ved inddragelsen af NFA's undersøgelse, der peger på en stigende hyppighed af trusler og vold i folkeskolen (Aust et al., 2018, p. 17). At vores fokus rettes mod spørgsmålet om, hvorvidt dette er tilfældet, sker med baggrund i, at Troels og David gennem interviewene fremstår modsigende, når det kommer til spørgsmålet, om den afrapporterede stigende tendens til vold ek-

sisterer i indskolingen. Troels beskriver i begyndelsen af interviewet, at han over sine syv år som lærer i folkeskolen kun har oplevet to elever, som har reageret med vold (Bilag 1, ll. 158-166). Troels siger desuden, at hans “. . . oplevelse er ikke, at det nødvendigvis er stigende, men jeg tror, der er kommet mere fokus på det” (Bilag 1, ll. 181-183). Troels får dermed sagt, at den afrapporterede stigende tendens til vold i højere grad er et udtryk for betingelsen om opmærksomheden på og forventningen om vold (jf. kapitel 8). På samme måde peger David i begyndelsen af interviewet på, at han også ser, at det er få elever, der reagerer med vold (Bilag 2, ll. 110-113). Og her kunne svaret på spørgsmålet, om der reelt er en stigende tendens til vold, være stoppet. Men dette spørgsmål viser sig heller ikke umiddelbart besvaret. Gennem interviewene kommer lærerne med beskrivelser, der skaber rammerne for en diskussion om, hvorvidt der, trods deres første udtalelser, alligevel er visse tegn, der peger på en stigende tendens til vold i indskolingen. Vi ser eksempelvis, hvordan David, til trods for, at han tidligere argumenterer for, at det kun er få elever, der reagerer med vold, udtaler:

Vi bliver ved at se flere og flere lærere, der søger væk fra lærerfaget. Det er faktisk dygtige lærere, der søger væk fra lærerfaget, fordi de ikke gider det her. Vi skal jo skrive nogle papirer på, hver gang vi bliver udsat for vold. Både fysisk og psykisk vold, og det er langt fra alle lærere, der gør det, hvilket er dumt. Men jeg havde en uge, hvor jeg skrev fire papirer. Det er altså næsten hver dag, at jeg havde en hændelse angående fysisk eller psykisk vold (Bilag 2, ll. 787-795).

Det, David skildrer med sin udtalelse, står i kontrast til hans tidligere beskrivelse, og fremstår desuden som afbildningen af en indskoling, hvor vold fylder på daglig basis. At vold fylder så meget, kan skyldes et definatorisk problem. I kapitel 2 er det tydeligt, at voldsbegrebet er et bredt begreb med mange nuancer, hvorfor vi også forstår mange ting som værende vold. Omvendt fylder vold også på daglig basis, fordi en konsekvens af den brede voldsforståelse er et smalt normalitetsbegreb. At vold er et mangefacetteret begreb, skyldes, at vold er abstrakt eller en *flydende betegn*. Szulevicz gør brug af begrebet om flydende betegner i hans arbejde med uro, men vi finder, at det også kan overføres til voldsbegrebet. At vold er en flydende betegn, betyder, at vold er uspecifikt, men også at det kan opfattes subjektivt og relativt. Det-

te fordi begreber som uro og vold kan opfattes forskelligt, og samtidig kan opstå af forskellige årsager (Szulewicz, 2016, p. 22).

Skal man anlægge et bredere perspektiv på spørgsmålet om, hvorfor der i så fald er en stigende tendens til vold, kan det også vise sig relevant at se ud over de betingelser, vi inddrager i afhandlingen. Dette for at se mere overordnet på om der eksisterer nogle forhold i samfundet ud over de konkrete betingelser, vi inddrager, der også er medvirkende til, at tendensen til vold i indskolingen er stigende. I takt med det brede voldsbegreb argumenterer vi for, at normalitetsbegrebet bliver smallere. Forståelsen af normalitetsbegrebet som smalt understøttes af Svend Brinkmann og Anders Petersen (2015), der argumenterer for, at vi befinder os i en såkaldt *diagnosekultur*, hvilket skal forstås som det, at diagnoser cirkulerer og påvirker den måde, vi ser og tænker afvigelse (Brinkmann & Petersen, 2015, p. 7). I forlængelse heraf argumenterer de derfor også for, at samfundet og ikke mindst tænkning af menneskelige udfordringer, præges af denne diagnostiske tilgang (Brinkmann & Petersen, 2015, p. 7f). I takt med en stigende diagnosticering og fokus herpå, vil vi derfor argumentere for, at dette understøtter, at normalitetsbegrebet indsnævres. Når normalitetsbegrebet indsnævres, er der risiko for, at tolerancetærsklen for den afvigende adfærd også gør det. Dermed skal det ikke forstås, at vold er en diagnose, men ud fra den indsnævrede måde at se og forstå afvigende adfærd på, kan det medføre, at vold i indskolingen fremstår meget tydeligere, hvorfor vi også i højere grad reagerer på den. Vi ser dette eksemplificeret i Davids citat, hvor han beskriver at have “skrevet papirer” i relation til enten fysisk eller psykisk vold fire ud af fem dage i en uge. Når vold kan fylde så meget i skolen, finder vi, at det er et udtryk for et brud med de generelle normer i skolen. Biesta omtaler tre dimensioner ved uddannelsespraksissen, der viser, hvilke centrale funktioner denne har, som han henholdsvis kalder *kvalifikations-*, *socialisations-* og *subjektifikationsfunktionen*. Den første, kvalifikationsfunktionen, indebærer, at uddannelsespraksissen skal kvalificere deltagerne heri. Skolen giver dermed eleverne viden, færdigheder og forståelse, således det bliver muligt for dem at “gøre noget” (Biesta, 2011, p. 31). Socialisationsfunktionen retter sig mod måden, hvorpå uddannelse bliver en del af bestemte sociale, kulturelle og politiske ordener i eksempelvis videregivelsen af bestemte normer (Biesta, 2011, p. 31). Slutteligt er uddannelsespraksissen også bidragende til subjektifikation; processen at blive et subjekt (Biesta, 2011, p. 32). Disse funktioner bliver udtrykket for, hvad uddannelse er til for, og hvilke normer der eksisterer i skolen. Når en elev reagerer med

vold, bliver det en meget tydelig synliggørelse af, at vedkommende bryder med det, der anerkendes som acceptabel deltagelse i en institution som skolen (Dreier, 2009, p. 198), og dermed også det normalitetsbegreb, der eksisterer i skolen.

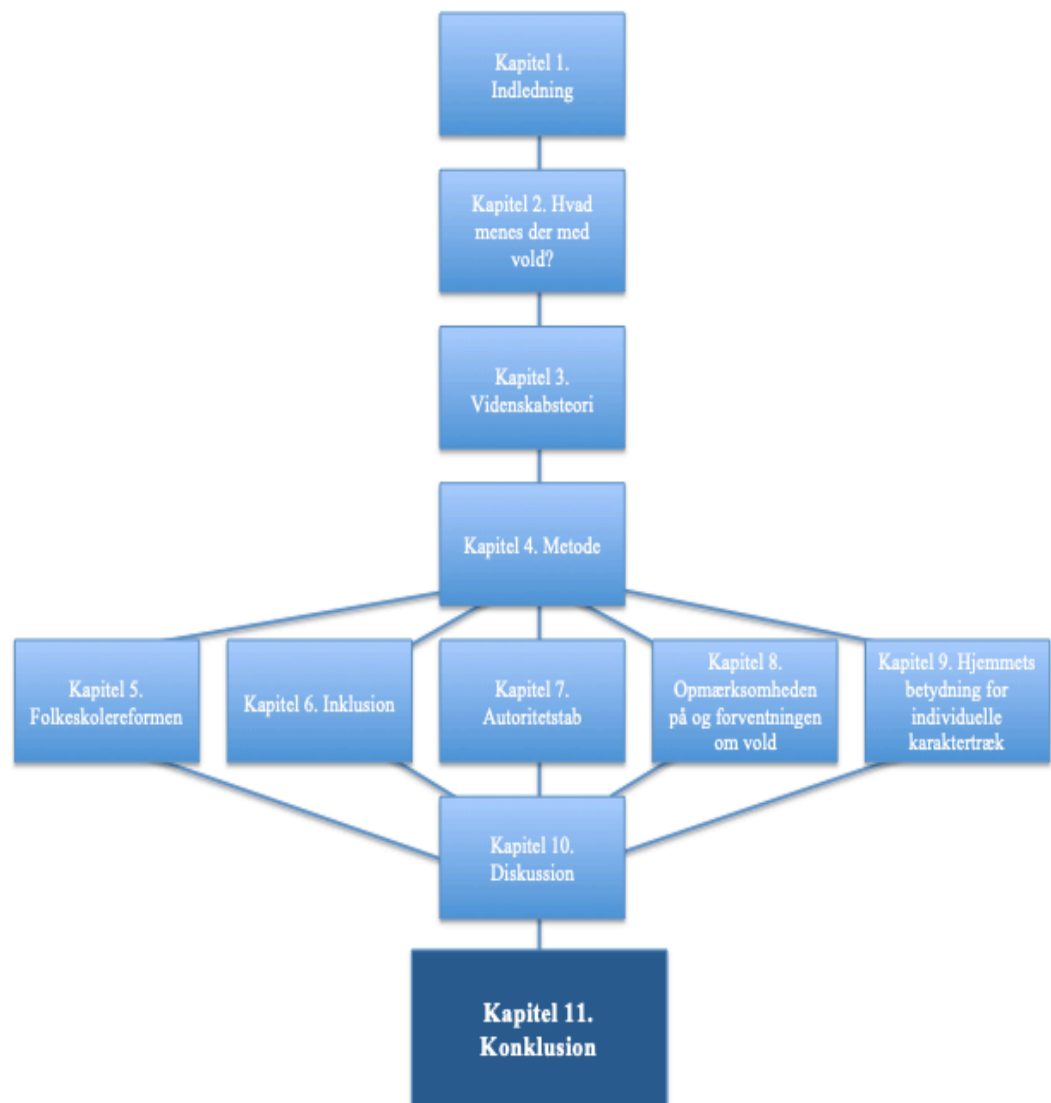
Således kan der eksistere nogle grundlæggende ordener og præmisser i samfundet, der ligesom betingelserne er af betydning for volden og den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Dette viser igen, at der er nogle grundlæggende udfordringer, vi må rette blikket mod i forsøget på at komme volden til livs. Med afsnittets skildring af det smalle normalitetsbegreb og synliggørelsen af brud på normerne, fremstår fokuset på vold stigende.

10.4.1 En politisk interesse

Når vi i det ovenstående argumenterer for, at voldsbegrebet fremstår bredt og som en flydende betegnelse, ser vi også, hvordan lærerne udfordres af det brede begreb og arbejdet med og omkring det. David peger i interviewet på, at det bestemt har sin berettigelse at rette fokuset mod vold i indskolingen, da han mener, at det kun bliver værre fremadrettet, hvis skolen fortsætter i samme bane, da måden, skolen føres på netop nu, ikke fungerer (Bilag 2, ll. 786-787; ll. 797-799). Dette leder også tilbage til diskussionen om, at undersøgelsen af vold i indskolingen, og at de dilemmaer, der følger med, udstiller nogle grundlæggende problemer i skolen. Måden at tilgå udfordringerne fungerer ifølge David ikke. I sidste ende er den pointe, at lærernes handle- og sanktionsmuligheder ikke rækker, mere fremtrædende end spørgsmålet om, hvorvidt volden i indskolingen egentlig er stigende. Samtidig kan vi ikke undgå at studse over, hvor informationen om den afrapporterede stigende vold kommer fra. Når vi bringer rapporten af NFA i spil, må vi også forstå det, der står heri, i sin kontekst. NFA, Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø, hører under Beskæftigelsesministeriet. NFA beskriver, at de har "som mission" at sikre et godt og trygt arbejdsmiljø (NFA, tilgået 13.05.20), hvorfor det bliver klart for os, at der også er en politisk funderet interesse for spørgsmålet om arbejdsmiljø og for spørgsmålet om, hvorvidt der hyppigere er trusler og vold i folkeskolen. Interessen for om der er stigende tendenser til vold i skolen, må netop forstås i forhold til arbejdsmiljøet, hvorfor det er interessant, når David beskriver, at flere søger væk fra lærerfaget (Bilag 2, ll. 786-790). Ved at sætte fokus på spørgsmålet om stigende vold, kan det antages, at der fra politisk side også vil komme fokus på forebyggelsen heraf, hvilket vi finder er dét, der er i NFA's interesse. Med en problemformulering forankret i, hvilke betin-

gelser der ligger til grund for volden i indskolingen, er vi fokuserede på det undersøgende aspekt inden for dette område, da vi ikke er interesserede i, at afhandlingen skal agere belæg for politiske interesser.

Til spørgsmålet om, hvorvidt tendensen til vold i indskolingen er stigende, retter vi blikket mod vores problemformulering, der i høj grad lægger vægt på det undersøgende og eksplorative aspekt. Afsnittet udtrykker, at der kan være interesse i at argumentere for, at fokus skal rettes mod den stigende tendens til vold i indskolingen, og at voldsbegrebet er bredt, hvorfor fokuset på volden også bliver mere omfattende. Dog vil vi stadig argumentere for, at med problemformuleringens undersøgende karakter bliver det mest centrale ikke, *om* volden er stigende eller ej, men derimod *hvorfor* volden eksisterer i indskolingen, og ikke mindst, *at* den eksisterer i folkeskolens indskoling.



Kapitel 11. Konklusion

I denne afhandling har vi undersøgt vold i indskolingen. Dette har vi gjort ud fra problemformuleringen:

Hvilke betingelser ligger til grund for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen?

Vi har foretaget undersøgelsen ud fra en definition, hvor vold indeholder både fysiske og psykiske elementer. Den fysiske vold forstås som anvendelse af fysisk kraft med hensigt at skade modparten. Definitionen på den psykiske vold forstås som trusler, verbal krænkelser og fornægtelse. Fokus har været på den interpersonelle vold; fra elev mod lærer. Vi har taget udgangspunkt i interviews med to lærere fra forskellige skoler i Aalborg Kommune. Med baggrund i kritisk psykologi er der blevet fremanalyseret en række betingelser, der er af betydning i spørgsmålet om, hvad der ligger til grund for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Hver betingelse udgør et kapitel i afhandlingen.

Vi har fundet, at *folkeskolereformens* indsatsområde rettet mod, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan, skildrer et outcomeorienteret fokus på skolegangen. Dette påpeges, fordi indsatsområdet skal opnås gennem målstyret undervisningsresultater, som vi belyser, medfører et pres på eleverne, da det synliggøres hvem, der lever op til forventningerne i skolen, og ligeledes hvem der ikke gør. Indførelsen af folkeskolereformen har medført dilemmaer i skolen, eksempelvis mellem de forlængede skoledage og elevtrivsel, da de lange skoledage presser eleverne. Vi konkluderer derfor, at folkeskolereformens initiativer og løsninger på de identificerede udfordringer, medfører nye udfordringer, og at lærerne nu står tilbage uden de rette kompetencer til at løse disse.

Afhandlingen peger ligeledes på *inklusion* som en betingelse for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Der peges på, at det er børn med særlige behov, der i højere grad end andre, forstås som værende i risikogruppen for at reagere med vold. Der eksisterer også her et dilemma hos lærerne, som omhandler varetagelsen mellem individ og fællesskab, hvor vi konkluderer, at lærerne er udfordrede i denne varetagelse, og at dilemmaet også medfører, at barnet med særlige behov synliggøres ved de ting, vedkommende ikke kan. Derfor konkluderer vi, at det

er, når inklusion ikke lykkes, at det bliver en betingelse for den afrapporterede stigende tendens til vold.

I afhandlingen har vi fundet, at *autoritetstab* kan forstås som en medvirkende betingelse. Udviklingen i den elevcentrerede pædagogik sætter rammerne for en anden forståelse af autoritet, hvilket også kommer sig af den antiautoritære bevægelse væk fra en lydighedsfokuseret opdragelse. Konklusionen bliver, at autoriteten er vendt, hvorfor det, at skolen har mistet sin aura, den manglende autoritet samt manglende generelle respekt i samfundet, er af betydning for den afrapporterede stigende tendens til vold. Ligeledes er lærernes manglende handle- og sanktionsmuligheder påvirkende herfor.

Vi konkluderer med betingelsen *opmærksomheden på og forventningen om vold*, at jo mere fokus, vi har på vold, desto større er risikoen også for, at det sker. Derfor bliver volden et resultat af en selvopfyldende profeti. Dette understøttes af, at flere ting opfattes som vold end tidligere.

Hjemmets betydning for individuelle karaktertræk er sidste betingelse, der indrages i afhandlingen. Vi kan konkludere, at hjemmet spiller en stor rolle i betydning for, hvordan børn reagerer og udtrykker deres frustrationer, da børns opvækstbetingelser, erfaringer og læringshistorier er influerende i relation til det at reagere med vold i skolen.

Desuden kan vi konkludere, at betingelserne er sammenhængende, og derfor ikke kan eller skal forstås som kausale årsagsforklaringer. Betingelserne skal ikke anvendes til at pege på, hvem der reagerer med vold, men derimod hvad der skal til for, at en elev reagerer med vold. En vigtig pointe er i den forbindelse, at alle børn kan komme til at reagere med vold, fordi vold også kan forstås som en kommunikationsform. At man kan forstå vold som en form for kommunikation, kommer sig af, at vold ikke opstår i et vakuum, og der derfor oftest er noget bagvedliggende, som udmunder i volden, fordi barnet ikke formår at udtrykke sig på andre måder. Gennem afhandlingen kan vi endvidere konkludere, at der eksisterer forskellige dilemmaer, og at det videnskabsteoretiske ståsted med udgangspunkt i den kritiske psykologi er af betydning for, hvilke dilemmaer vi finder, og hvordan vi opfatter dem. Dilemmaerne udstiller nogle grundlæggende problemer i skolen, som eksempelvis at umiddelbar konsekvenspædagogik er den eneste mulighed, lærere har for at kunne sanktionere vold. Af afhandlingen fremgår det, hvordan denne umiddelbare sanktionsmulighed fungerer i øjeblikket, men ikke på lang sigt. Dette fordi vi konkluderer, at vold er et

vildt problem, hvorfor man i arbejdet med volden må arbejde med de bagvedliggende problemer. Vi finder således, at man må anskue problemet fra flere niveauer. Derfor har vi i denne afhandlingen fundet frem til, at man skal arbejde på både forældre-, klasse-, skole- og elevniveau. Vi kan derfor konkludere, at vold er et bredt og flydende begreb, hvilket også understøtter behovet for at arbejde på flere niveauer. Vi finder også, at det brede voldsbegreb og øgede fokus herpå i høj grad er det, der bliver forklarende for den afrapporterede stigende tendens til vold i indskolingen. Dette fordi vi gennem arbejdet med afhandlingen har fundet, at vi ikke entydigt kan konkludere, at der er en stigende tendens til vold, men blot at vold eksisterer i indskolingen.

Så når vi skal svare på vores problemformulering, kan vi konkludere, at de fem betingelser, folkeskolereformen, inklusion, autoritetstab, opmærksomheden på og forventningen om vold og hjemmets betydning for individuelle karaktertræk, og dét disse belyser, alle ligger til grund for, at der er vold i indskolingen.

12. Pensumliste

- Alenkær, R. (2009). Prolog - inklusion i teori og praksis. In Alenkær, R. (Ed.). *Den inkluderende skole - i et ledelsesperspektiv*. (pp. 19-34). Frydenlund.
- Alenkær, R. (2012). *Kvalitativ inklusion & IC3*. (pp. 1-10). Esbjerg: ALENKAER.
- Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (2003). Forebygging av vold. In Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (Eds.). *Vold i skolen*. (pp. 49-100). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Barbalet, J. (2011). Emotions Beyond Regulation: Backgrounded Emotions in Science and Trust. *Emotion Review*. Vol. 3(1), 36-43.
- Berliner, P. & Nielsen, A. M. (2013). Sociale læringsprocesser, ulighed, mistrivsel, resiliens og transformation. *Psyke & Logos*. Vol. 34(1), 9-32.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. (pp. 11-104). Aarhus: Forlaget Klim.
- Brannigan, A. & Zwerman, W. (2001). The real “Hawthorne effect”. *Society*. New Brunswick. Vol. 38(2), 55-60, doi: 10.1007/s12115-001-1041-6.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). *Kvalitative metoder*. (2. ed., pp. 463-481). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Petersen, A. (2015). Diagnoser i samtiden: En introduktion. In Brinkmann, S. & Petersen, A. (Eds.). *Diagnoser - perspektiver, kritik og diskussion*. (pp. 7-13). Aarhus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). *Kvalitative metoder*. (2. ed., pp. 13-20). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bøgh Andersen, L., Skorkjær Binderkrantz, A. & Møller Hansen, K. (2012). Forskningsdesign. In Bøgh Andersen, L., Møller Hansen, K. & Klemmensen, R. (Eds.). *Metoder i statskundskab*. (2. ed., pp. 68-96). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christiansen, J. M. & Lynggaard, I. (1994). Vold på jobbet - et stort arbejdsmiljøproblem. In Foss, J., Holm, P., Munch, G. & Pedersen, K. (Eds.). *Vold som udtryksform - en pædagogisk udfordring*. (pp. 43-62). Socialt Udviklingscenter Storkøbenhavn og forlaget Systime A/S.

- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. In Pepler, D. J. & Rubin, K., H. (Eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. (Pp. 201-218). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Dreier, O. (1979a). Indledning. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 7-27). København: Rhodos.
- Dreier, O. (1979b). Den kritiske psykologisk nuværende stade. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 349-390). København: Rhodos.
- Dreier, O. (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. In Stephenson, N., Radtke, H. L., Jorna, R. J. & Stam, H. J. (Eds.). *Theoretical Psychology. Critical Contributions*. (pp. 1-10). Concord, Canada: Captus University Publications.
- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory and Psychology*. Vol. 19(2), 193-212.
- Faldet, A. C. & Lekhal, R. (2016). Voldelige jenters oplevelse av skolen som arena for læring og sosialt samspill. *Spesialpedagogikk*. Vol. 81(3), 51-64.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*. Vol. 25(1), 5-19. doi: 10.1177/0143034304041500.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt - Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Foss, J., Holm, P., Munch, G. & Pedersen, K. (1994). Når ord ikke rækker. In Foss, J., Holm, P., Munch, G. & Pedersen, K. (Eds.). *Vold som udtryksform - en pædagogisk udfordring*. (pp. 11-27). Socialt Udviklingscenter Storkøbenhavn og forlaget Systime A/S.
- Fryxell, D. & Smith, D. C. (2000). Personal, Social, and Family Characteristics of Angry Students. *Professional School Counseling*. Vol. 4(2), 86-94.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering*. (pp. 47-74). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gulløv, E. (2018). Diskussionen om opdragelse: Om ansvar, autoritet og balancer. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*. Vol. 2(2), 5-19.
- Hamre, B. (2019). Inklusion - skolens historiske håndtering af diversitet i velfærdsstaten. In Petersen, K. E. & Hedegaard Hansen, J. (Eds.). *Inklusion og eksklusion - en grundbog*. (pp. 41-58). København: Hans Reitzels Forlag.

- Hansen, J. W. (2006). *Ny lærer i skolen - Guide til de første år*. (pp. 13-28). København: Gyldendal.
- Harrits, G. S., Pedersen, C. S. & Halkier, B. (2012). Indsamling af interviewdata. In Andersen, L. B. Hansen, K. M. & Klemmensen, R. (Eds.). *Metoder i statskundskab*. (2. ed., pp. 144-172). København: Hans Reitzels Forlag.
- Haug, F. (1979a). En kritisk-psykologisk analyse af sociale relationer og samfundsmæssige forhold. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 201-215). København: Rhodos.
- Haug, F. (1979b). Arbejdspsykologien mellem kapital og arbejde. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 217-236). København: Rhodos.
- Haug, W. F. (1979). Individets borgerlige privatform og samfundets omverdensform. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 159-174). København: Rhodos.
- Hedegaard Sørensen, L. (2019). Specialpædagogisk viden og samarbejde om moderat inklusion. In Petersen, K. E. & Hedegaard Hansen, J. (Eds.). *Inklusion og eksklusion - en grundbog*. (pp. 339-350). København: Hans Reitzels Forlag.
- Henry, S. (2000). What Is School Violence? An Integrated Definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 56, 16-29.
- Holzkamp, K. (1979a). Den kritiske psykologis overvindelse af psykologiske teoris videnskabelige vilkårlighed. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 27-121). København: Rhodos.
- Holzkamp, K. (1979b). Kan der være en kritisk psykologi inden for rammerne af den marxistiske teori. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 123-158). København: Rhodos.
- Holzkamp, K. (1979c). Den kritiske psykologis kategorielle og teoretiske opfattelse af formidlingen mellem de konkrete individer og deres samfundsmæssige livsbetingelser. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 189-201). København: Rhodos.
- Holzkamp, K. (1995). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. Dreier, O. (Trans. 1998). *Nordiske Udkast*. Vol. 26(2), 89-117.
- Holzkamp-Osterkamp, U. (1979). Erkendelse, emotionalitet, handleevne. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 237-348). København: Rhodos.

- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. In Højholt, C. & Witt, G. (Eds.). *Skolelivets Socialpsykologi - Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. (pp. 39-80). København: Unge Pædagoger.
- Højholt, C. & Witt, G. (1996). Skolelivets socialpsykologi. In Højholt, C. & Witt, G. (Eds.). *Skolelivets Socialpsykologi - Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. (pp. 11-37). København: Unge Pædagoger.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, P. (2003a). Hva er vold? In Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (Eds.). *Vold i skolen*. (pp. 15-34). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Isdal, P. (2003b). Voldens årsaker. In Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (Eds.). *Vold i skolen*. (pp. 35-48). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Isdal, P. (2003c). Oppfølging av voldsproblemer. In Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (Eds.). *Vold i skolen*. (pp. 117-140). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Isdal, P. & Thilesen, R. (2003). Tiltak ved voldshendelser. In Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (Eds.). *Vold i skolen*. (pp. 101-116). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Janghorban, R., Roudsari, R. L. & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. Vol. 9(1), 1-3, doi: 10.3402/qhw.v9.24152.
- Jartoft, V. (1996). Kritisk Psykologi - En psykologi med fokus på subjektivitet og handling. In Højholt, C. & Witt, G. (Eds.). *Skolelivets Socialpsykologi - Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. (pp. 181-208). København: Unge Pædagoger.
- Katborg, M. (2010). Tanker om en ny voksenautoritet - fra JEG til VI... *Specialpædagogik*. Vol. 4. 55-58.
- Kousholt, K. B. (2019). Betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse - elevperspektiver på test som eksempel. In Bøttcher, L., Kousholt, D. & Winther-Lindqvist, D. (Eds.). *Kvalitative analyseprocesser - med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt*. (pp. 237-262). Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (pp. 75-104, pp. 177-196, pp. 313-337). København: Hans Reitzels Forlag.

- Maiers, W. (1991). Critical Psychology: Historical Background and Task. In Tolman, C. & Maiers, W. (Eds.). *Critical Psychology: Contributions to an Historical Science of the Subject*. (pp. 23-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthiesen, N. (2018). Opdragelse: Mellem autonomi og autoritet. *Nordiske Udkast*. Vol. 46(2), 38-60.
- McDermott, R. P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. In Højholt, C. & Witt, G. (Eds.) *Skolelivets socialpsykologi - nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. (pp. 81-116). Unge pædagoger.
- Morin, A. (2019). Et psykologisk blik på inklusion - at skabe rammer for modtagelse af børns forskellige bidrag. In Petersen, K. E. & Hedegaard Hansen, J. (Eds.). *Inklusion og eksklusion - en grundbog*. (pp. 125-135). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mygland, K. O. (2015). Nedgradering av læreren. *Bedre Skole*. Vol. 1, 60-64.
- Noguera, P. A. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*. Vol. 65(2), 189-212.
- Nolan, K. M. (2011). Oppositional behavior in urban schooling: toward a theory of resistance for new times. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 24(5), 559-572, doi: 10.1080/09518398.2011.600263.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2008). *Adfærdsproblemer hos børn og unge. Teoretiske og praktiske tilgange*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Olsen, C. (2014). Utvist fra skolen i tre dager – når volden blir straffet istedenfor å bli forstått. *Bedre Skole*, Vol. 4, 88-91.
- Opsahl, H. A. (2013). Autoritet i skolen. *Kritisk Juss*. Vol. 39, 197–212.
- Qvortrup, L. (2014). Folkeskolereformen: Principper, udfordringer og inspiration. In Conrad, T. & Engsig, T. T. (Eds.). *Skolen i en reformtid - muligheder og udfordringer*. (pp. 6-16). Aalborg: UCN - Forskning og Udvikling.
- Ratner, H. (2013). *Inklusion - dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*. Vol. 3, 16-20, doi: 10.1007/BF02322211.
- Rømer, T. A. (2017). Kritik af John Hatties teori om visible learning. A Critique of Visible Learning. *Nordic Studies in Education*. Vol. 37(1), 19-35, doi: 10.18261/issn.1891-5949-2017-01-03.

- Sautner, B. (2008). Inclusive, safe and caring schools: Connecting factors. *Developmental Disabilities Bulletin*. Vol. 36(1 & 2), 135-167.
- Schou, L. R., Nørgaard, L. Kvols, A. M., Raalskov, A. M. H. & Andersen, M. (2016). Når nationale test tager livtag med folkeskolen. *Cepra-striben*. Vol. 8, 38-45.
- Schurig, V. (1979). Psykologiens genstand som et historisk forhold mellem natur og samfund. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 174-189). København: Rhodos.
- Skåland, B. (2018). Læreres behov for å bli ivaretatt når elever truer med og bruker vold. *Psykologi i kommunen*. Vol. 6, 17-27.
- Sullivan, J. R. (2012). Skype: An Appropriate Method of Data Collection for Qualitative Interviews? *The Hilltop Review*. Vol. 6(1), 54-60.
- Szulevicz, T. (2016). *FAQ om uro*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. & Tanggaard L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis mellem psykometri, konsultation og inklusion*. (pp. 71-94). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thilesen, R. (2003a). Innledning - Noen hovedpremisser for arbeidet mot vold i skolen. In Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (Eds.). *Vold i skolen*. (pp. 11-12). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Thilesen, R. (2003b). Slik bruker du boka. In Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (Eds.). *Vold i skolen*. (pp. 13-14). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Thorborg, M. M. R., Qvortrup, L. & Rasmussen J. (2019). *Folkeskolen efter reformen - hvad siger følgeforskningen?* Aarhus Universitetsforlag: Nationalt Center for Skoleforskning.
- Tolman, C. (1991). Critical Psychology: An Overview. In Tolman, C. & Maiers, W. (Eds.). *Critical Psychology: Contributions to an Historical Science of the Subject*. (pp. 1-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, M. H., Irvin, L. K. & Sprague, J. R. (1997). Violence Prevention and School Safety: Issues, Problems, Approaches, and Recommended Solutions. *Oregon School Study Council*. Vol. 41(1), 5-22.
- Wegener, C. (2017). *FAQ om innovation*. (pp. 35-43). København: Hans Reitzels Forlag.

- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. (pp. 88-104). Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- Zamora, E. V., Richardś, M. M., Juric, L. C., Aydmune, Y. & Introzzi, I. (2020). Perceptual, Cognitive and Response Inhibition in Emotional Contexts in Children. *Psychology & Neuroscience*, Advanced online publication, doi: 10.1037/pne0000202.
- Zittoun, T. (2014). Trusting for Learning. In Linell, P. & Marková, I. (Eds.). *Dialogical approaches to trust in communication*. (pp. 125-151). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

13. Referenceliste

- Alenkær, R. (2009). Prolog - inklusion i teori og praksis. In Alenkær, R. (Ed.). *Den inkluderende skole - i et ledelsesperspektiv*. (pp. 19-34). Frydenlund.
- Alenkær, R. (2012). *Kvalitativ inklusion & IC3*. (pp. 1-10). Esbjerg: ALENKAER.
- Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (2003). Forebygging av vold. In Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (Eds.). *Vold i skolen*. (pp. 49-100). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Aust, B., Andersen, L. P. S., Laursen, L. L., Erdogan, M., Kristiansen, J. & Nielsen, H. B. (2018). *Undersøgelse af chikane, trusler om vold og fysisk vold rettet mod undervisningspersonale i udvalgte folkeskole*. Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA) og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Undervisningsministeriet.
- Avisen.dk (2019). *Inklusion har fået skolevold til at eskalere*, tilgået d. 12.02.20 fra https://www.avisen.dk/inklusion-har-faaet-skolevold-til-at-eskalere_542447.aspx
- Barbalet, J. (2011). Emotions Beyond Regulation: Backgrounded Emotions in Science and Trust. *Emotion Review*. Vol. 3(1), 36-43.
- Berliner, P. & Nielsen, A. M. (2013). Sociale læringsprocesser, ulighed, mistrivsel, resiliens og transformation. *Psyke & Logos*. Vol. 34(1), 9-32.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. (pp. 11-104). Aarhus: Forlaget Klim.
- Brannigan, A. & Zwerman, W. (2001). The real “Hawthorne effect”. *Society*. New Brunswick. Vol. 38(2), 55-60, doi: 10.1007/s12115-001-1041-6.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). *Kvalitative metoder*. (2. ed., pp. 463-481). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Petersen, A. (2015). Diagnoser i samtiden: En introduktion. In Brinkmann, S. & Petersen, A. (Eds.). *Diagnoser - perspektiver, kritik og diskussion*. (pp. 7-13). Aarhus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.). *Kvalitative metoder*. (2. ed., pp. 13-20). København: Hans Reitzels Forlag.

- Bøgh Andersen, L., Skorkjær Binderkrantz, A. & Møller Hansen, K. (2012). Forskningsdesign. In Bøgh Andersen, L., Møller Hansen, K. & Klemmensen, R. (Eds.). *Metoder i statskundskab*. (2. ed., pp. 68-96). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christiansen, J. M. & Lynggaard, I. (1994). Vold på jobbet - et stort arbejdsmiljøproblem. In Foss, J., Holm, P., Munch, G. & Pedersen, K. (Eds.). *Vold som udtryksform - en pædagogisk udfordring*. (pp. 43-62). Socialt Udviklingscenter Storkøbenhavn og forlaget Systime A/S.
- Danmarks Lærerforening (2013a). *Reformen - Udvalgte temaer*, tilgået 17.03.20 fra https://www.dlf.org/media/942566/dlf_reformen.pdf
- Danmarks Lærerforening (2013b). *Lov 409 - udvalgte regler*, tilgået 17.03.30 fra https://www.dlf.org/media/962619/dlf_Lov409-pdf.pdf
- Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (2019). *Mission, vision og langsigtede effekter for samfundet*, tilgået d. 19.05.20 fra <https://nfa.dk/da/Om-NFA/Mission-vision-og-langsigtede-effekter-for-samfundet>
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. In Pepler, D. J. & Rubin, K., H. (Eds.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. (pp. 201-218). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Dreier, O. (1979a). Indledning. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 7-27). København: Rhodos.
- Dreier, O. (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. In Stephenson, N., Radtke, H. L., Jorna, R. J. & Stam, H. J. (Eds.). *Theoretical Psychology. Critical Contributions*. (pp. 1-10). Concord, Canada: Captus University Publications.
- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory and Psychology*. Vol. 19(2), 193-212.
- Faldet, A. C. & Lekhal, R. (2016). Voldelige jenters opplevelse av skolen som arena for læring og sosialt samspill. *Spesialpedagogikk*. Vol. 81(3), 51-64.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*. Vol. 25(1), 5-19, doi: 10.1177/0143034304041500.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt - Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

- Foss, J., Holm, P., Munch, G. & Pedersen, K. (1994). Når ord ikke rækker. In Foss, J., Holm, P., Munch, G. & Pedersen, K. (Eds.). *Vold som udtryksform - en pædagogisk udfordring*. (pp. 11-27). Socialt Udviklingscenter Storkøbenhavn og forlaget Systime A/S.
- Fryxell, D. & Smith, D. C. (2000). Personal, Social, and Family Characteristics of Angry Students. *Professional School Counseling*. Vol. 4(2), 86-94.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering*. (pp. 47-74). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gulløv, E. (2018). Diskussionen om opdragelse: Om ansvar, autoritet og balancer. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*. Vol. 2(2), 5-19.
- Hamre, B. (2019). Inklusion - skolens historiske håndtering af diversitet i velfærdsstaten. In Petersen, K. E. & Hedegaard Hansen, J. (Eds.). *Inklusion og eksklusion - en grundbog*. (pp. 41-58). København: Hans Reitzels Forlag
- Hansen, J. W. (2006). *Ny lærer i skolen - Guide til de første år*. (pp. 13-28). København: Gyldendal.
- Harrits, G. S., Pedersen, C. S. & Halkier, B. (2012). Indsamling af interviewdata. In Andersen, L. B. Hansen, K. M. & Klemmensen, R. (Eds.). *Metoder i statskundskab*. (2. ed., pp. 144-172). København: Hans Reitzels Forlag.
- Haug, W. F. (1979). Individets borgerlige privatform og samfundets omverdensform. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 159-174). København: Rhodos.
- Hedegaard Sørensen, L. (2019). Specialpædagogisk viden og samarbejde om moderat inklusion. In Petersen, K. E. & Hedegaard Hansen, J. (Eds.). *Inklusion og eksklusion - en grundbog*. (pp. 339-350). København: Hans Reitzels Forlag.
- Henry, S. (2000). What Is School Violence? An Integrated Definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 56, 16-29.
- Holzkamp, K. (1979b). Kan der være en kritisk psykologi inden for rammerne af den marxistiske teori. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 123-158). København: Rhodos.
- Holzkamp, K. (1979c). Den kritiske psykologis kategorielle og teoretiske opfattelse af formidlingen mellem de konkrete individer og deres samfundsmæssige livsbetingelser. In Dreier, O. (Ed.). *Den Kritiske Psykologi*. (pp. 189-201). København: Rhodos.

- Holzkamp, K. (1995). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. Dreier, O. (Trans. 1998). *Nordiske Udkast*. Vol. 26(2), 89-117.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, P. (2003a). Hva er vold? In Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (Eds.). *Vold i skolen*. (pp. 15-34). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Isdal, P. (2003b). Voldens årsaker. In Isdal, P., Andreassen, S. M. N. & Thilesen, R. (Eds.). *Vold i skolen*. (pp. 35-48). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Janghorban, R., Roudsari, R. L. & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. Vol. 9(1), 1-3, doi: 10.3402/qhw.v9.24152.
- Jartoft, V. (1996). Kritisk Psykologi - En psykologi med fokus på subjektivitet og handling. In Højholt, C. & Witt, G. (Eds.). *Skolelivets Socialpsykologi - Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. (pp. 181-208). København: Unge Pædagoger.
- Katborg, M. (2010). Tanker om en ny voksenautoritet - fra JEG til VI... *Specialpædagogik*. Vol. 4, 55-58.
- Kousholt, K. B. (2019). Betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse - elevperspektiver på test som eksempel. In Bøttcher, L., Kousholt, D. & Winther-Lindqvist, D. (Eds.). *Kvalitative analyseprocesser - med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt*. (pp. 237-262). Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (pp. 75-104, pp. 177-196, pp. 313-337). København: Hans Reitzels Forlag.
- Maiers, W. (1991). Critical Psychology: Historical Background and Task. In Tolman, C. & Maiers, W. (Eds.). *Critical Psychology: Contributions to an Historical Science of the Subject*. (pp. 23-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthiesen, N. (2018). Opdragelse: Mellem autonomi og autoritet. *Nordiske Udkast*. Vol. 46(2), 38-60.
- McDermott, R. P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. In Højholt, C. & Witt, G. (Eds.). *Skolelivets socialpsykologi - nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. (pp. 81-116). Unge pædagoger.
- Morin, A. (2019). Et psykologisk blik på inklusion - at skabe rammer for modtagelse af børns forskellige bidrag. In Petersen, K. E. & Hedegaard Hansen, J. (Eds.).

- Inklusion og eksklusion - en grundbog.* (pp. 125-135). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mygland, K. O. (2015). Nedgraderinga av læreren. *Bedre Skole*. Vol. 1, 60-64.
- Noguera, P. A. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*. Vol. 65(2), 189-212.
- Nolan, K. M. (2011). Oppositional behavior in urban schooling: toward a theory of resistance for new times. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 24(5), 559-572, doi: 10.1080/09518398.2011.600263.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2008). *Adfærdsproblemer hos børn og unge. Teoretiske og praktiske tilgange*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Olsen, C. (2014). Utvist fra skolen i tre dager – når volden blir straffet istedenfor å bli forstått. *Bedre Skole*. Vol. 4, 88-91.
- Opsahl, H. A. (2013). Autoritet i skolen. *Kritisk Juss*. Vol. 39, 197-212.
- Qvortrup, L. (2014). Folkeskolereformen: Principper, utfordringer og inspiration. In Conrad, T. & Engsig, T. T. (Eds.). *Skolen i en reformtid - muligheter og utfordringer*. (pp. 6-16). Aalborg: UCN - Forskning og Udvikling.
- Ratner, H. (2013). *Inklusion - dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*. Vol. 3, 16-20, doi: 10.1007/BF02322211.
- Rømer, T. A. (2017). Kritik af John Hatties teori om visible learning. A Critique of Visible Learning. *Nordic Studies in Education*. Vol. 37(1), 19-35, doi: 10.18261/issn.1891-5949-2017-01-03.
- Sautner, B. (2008). Inclusive, safe and caring schools: Connecting factors. *Developmental Disabilities Bulletin*. Vol. 36(1 & 2), 135-167.
- Schou, L. R., Nørgaard, L. Kvols, A. M., Raalskov, A. M. H. & Andersen, M. (2016). Når nationale test tager livtag med folkeskolen. *Cepra-triben*. Vol. 8, 38-45.
- Skåland, B. (2018). Læreres behov for å bli ivare tatt når elever truer med og bruker vold. *Psykologi i kommunen*. Vol. 6, 17-27.
- Straffeloven, 2019, § 7 a. Stk. 2, tilgået d. 17.02.20 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/976>.
- Straffeloven, 2019, § 15, tilgået d. 17.02.20 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/976>.

- Sullivan, J. R. (2012). Skype: An Appropriate Method of Data Collection for Qualitative Interviews? *The Hiltop Review*. Vol. 6(1), 54-60.
- Szulevicz, T. (2016). *FAQ om uro*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. & Tanggaard L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis mellem psykometri, konsultation og inklusion*. (pp. 71-94). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thorborg, M. M. R., Qvortrup, L. & Rasmussen J. (2019). *Folkeskolen efter reformen - hvad siger følgeforskningen?* Aarhus Universitetsforlag: Nationalt Center for Skoleforskning.
- Tolman, C. (1991). Critical Psychology: An Overview. In Tolman, C. & Maiers, W. (Eds.). *Critical Psychology: Contributions to an Historical Science of the Subject*. (pp. 1-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Undervisningsministeriet (2013). *Aftale mellem regering (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2018). *Forebyg og håndter vold og trusler - vejledning til skoler og skolernes fritidsordninger*. Undervisningsministeriet.
- Walker, M. H., Irvin, L. K. & Sprague, J. R. (1997). Violence Prevention and School Safety: Issues, Problems, Approaches, and Recommended Solutions. *Oregon School Study Council*. Vol. 41(1), 5-22.
- Wegener, C. (2017). *FAQ om innovation*. (pp. 35-43). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. (pp. 88-104). Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.
- Zamora, E. V., Richardś, M. M., Juric, L. C., Aydmune, Y. & Introzzi, I. (2020). Perceptual, Cognitive and Response Inhibition in Emotional Contexts in Children. *Psychology & Neuroscience*, Advanced online publication, doi: 10.1037/pne0000202.
- Zittoun, T. (2014). Trusting for Learning. In Linell, P. & Marková, I. (Eds.). *Dialogical approaches to trust in communication*. (pp. 125-151). Charlotte, NC: Information Age Publishing.