

THE GAME

– MARGINALISERING OG KOMPLEKSE KONSTITUERINGER AF
OVERSKRIDENDE FORANDRINGSBEVÆGELSERLaila Colding Lagermann¹

Hvordan går det til, at Mounir, der ad flere omgange har været udshuset til specialtilbud og har hængt på gaden i fællesskaber, hvor det at hærge biler og lave hærværk var noget, der gav credit, i dag er i gang med at færdiggøre 3. g som en af de bedste i sin klasse? Er det Mounir, der er gjort af et særligt mønsterbryder-“stof”? Skyldes det hans forældre, der altid har opmuntret og støttet Mounir til at tage en uddannelse? Er det på grund af måden, Mounir klæder sig på? Eller er det snarere på grund af forskellige støttende lærere, både i folkeskolen og i specialtilbuddene dengang i 1.-2. og igen i 6.-7. klasse? Indeværende artikel foreslår med Mounirs egen metafor om gamet, hvordan dette game kan forstås som et sammensurium af mange forskellige kræfter. Analyserne peger på nogle af de kræfter, der blander sig og væver sig ind i hinanden, og på hvordan disse kan forstås som medproducerende for Mounirs særlige og forandrende tilblivelsesprocesser.

1. Indledning

Artiklen tager afsæt i en forståelse af, at læring fra marginale positioner ofte involverer både *marginaliserende læring*, dvs. at være fanget i kriser, dilemmaer eller double binds (når man stilles over for modstridende krav), og *udvidende læring*, der involverer kampe med disse dilemmaer og overskridelse af dem. Dette dobbelte perspektiv på både marginaliserende/begrænsende og overskridende/udvidende læring har sin relevans i forhold til at få øje på potentielle refleksions- og udviklingsmuligheder, der har betydning for praksis. Der er med denne forståelsestilgang et helt særligt fokus på dilemmaer og dobbeltheder, og i denne artikel fokuseres der særligt på, hvor-

¹ Laila Colding Lagermann er ph.d.-stipendiat ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, hvor hun forsker i marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt unge med etnisk minoritetsbaggrund i relation til deres skolegang og uddannelse.

dan overskridende/udvidende forandringsbevægelser i relation til kampe med disse dilemmaer og dobbeltheder bliver mulige for unge som Mounir. I artiklen ser jeg på kampe, som ved nærmere undersøgelse synes at være et sammensurium af mange forhold, og som i artiklen knyttes an til en rettedhed mod at blive *mere af noget og mindre af noget andet*. Artiklen udgør på den baggrund en nuancering af forståelser af forandringsprocesser i relation til marginalisering som et fænomen, der kan forklares monokausalt (se fx Undervisningsministeriet, 2003, 3)² og med henvisning til enkeltindviders personlighedstræk, som det fx på nogle områder synes tilfældet i Elsborg, Hansen og Hansens (1999) undersøgelse af mønsterbrydere.³

Artiklens hovedperson er Mounir, som var en af flere unge, som jeg fulgte og interviewede på den folkeskole i København, som han gik på i 2009. Der tages særligt afsæt i et opfølgende interview med Mounir fra 2013, hvor han gik i 3. g på gymnasiet. Med udgangspunkt i Mounirs narrativer og perspektiver og med hans metafor om “gamet” fokuserer jeg på, hvordan hans forandringsbevægelser kan forstås som effekt af inter-agerende kræfter (Kofoed & Søndergaard, 2009). Selvom de konkrete analyser tager udgangspunkt i Mounirs fortællinger, genfindes flere af pointerne i flere narrativer og perspektiver fra andre af de unge, jeg interviewede i 2009. Den valgte case med Mounir forekommer således at kunne fortælle os noget om særlige træk ved bevægelser, der gøres, når unge i og på tværs af de kontekster, de deltager i, forsøger at bryde med og/eller forandre et liv fra overvejende marginale positioner, og hvordan disse bevægelser på problematisk vis og igennem komplekse interaktioner imellem en række forskellige elementer bliver til som et individuelt anliggende for den enkelte unge.

2. Artiklens baggrund

Undersøgelsen, som indeværende artikel er en del af, omfatter et materiale produceret i 2009 på en skole i København og en skole i Malmø samt opfølgende interviews med to af de unge i 2012/13, hvoraf Mounir er den ene. Hensigten med den overordnede undersøgelse er at undersøge marginaliserings- og forandringsprocesser blandt etniske minoritetselever i relation til

2 Her fremgår det bl.a., at: “børn og unge, der er så heldige, at bryde et (...) negativt udviklingsmønster (...) næsten altid [har] mødt en voksen person udefra, der har set deres potentiale og ved sin insistensen på et positivt perspektiv har givet barnet eller den unge grundlag for at tro herpå.” (Min fremhævning.)

3 Fx: “Nogle børn og unge formår tilsyneladende at gøre op med de ellers så solidt forankrede negative sociale og psykologiske mønstre. *Mønsterbrydere* kalder vi dem. I opvæksten er de blevet kategoriseret som problembørn, men som voksne er de blevet selvstændige, ansvarsfulde samfundsborgere” (Elsborg, Hansen & Hansen, 1999, p. 10, kursiv i original).

og på tværs af deres skolegang i Danmark og i Sverige og andre sammenhænge, som de unge deltager i. Interessen for dette område udspringer af det øgede fokus, der siden OECD's første PISA-undersøgelser i 2000 har været på elever med ikke-vestlig⁴ baggrund – oftest refereret til som elever med etnisk minoritetsbaggrund.⁵ Grunden til dette øgede fokus er blandt andet, at PISA-resultater peger på, at elever med etnisk minoritetsbaggrund i Danmark kæmper med blandt andet dårlige læseresultater sammenlignet med danske elever (Egelund, 2003), ligesom de peger på det særligt danske fænomen, sammenlignet med andre OECD-lande, fx Sverige, at efterkommere af immigranter i Danmark er på stort set samme eller et lavere niveau som immigranter inden for fagområderne læsning, matematik og naturfag (Holmen, 2006).

Danmark markerer sig på den baggrund med jævne mellemrum ved heftige debatter om etniske minoritetselvers, og særligt drenge og mænds, dårlige læsefærdigheder samt disses manglende gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Debatterne har ofte taget deres afsæt i nævnte PISA-resultater, der synes at bygge på en forståelse af de unge på abstrakte måder, hvor de placeres i kontekster, hvor kun "effekter" og "resultater" registreres, og hvormed de involverede personers perspektiver udelades. Indeværende artikel har som nævnt til hensigt analytisk at belyse udvalgte bevægelser, der kan siges at være centrale for etniske minoritetsunge i en uddannelsessammenhæng, set fra et 1.-personsperspektiv, med henblik på, og i tråd med et overordnet formål med den overordnede undersøgelse, at gøre de unges stemmer til forgrund og dermed nuancere undersøgelsesresultater som de nævnte PISA. Et sådant 1.-personsperspektiv henviser til en *analytisk vinkel*, der implicerer at *gå rundt om perspektivet* og blandt andet undersøge, hvad personer *gør*, og se på, hvilke muligheder og begrænsninger der stiller sig for dem (Kousholt, 2006). Dette implicerer, at personernes perspektiver (også kaldet subjekt-perspektivet) ikke kan undersøges ved blot at inddrage personernes oplevelser i en fænomenologisk forstand (ibid.). I et kritisk psykologisk perspektiv betragtes perspektiver som situerede, hvorfor både konteksterne, som de unge deltager i, samt andre perspektiver end de unges egne (fx lærernes) ligeledes inkluderes, idet disse (også) betragtes som betingelser, der har betydning for de unges tilblivelser, handlinger og deltagelse.

4 Vestlige lande refererer til: De nordiske lande, EU-lande og Andorra, Liechtenstein, Monaco, San Marino, Schweiz, Vatikanet, Canada, USA, Australien og New Zealand. Ikke-vestlige lande refererer til alle andre lande (Danmarks Statistik, 2012).

5 Jeg anvender begrebet *minoritet* ikke som en distinktion med talmæssige proportioner, men som et begreb, der relaterer sig til samfundsmæssige magtrelationer (Phoenix, 2001, p. 128), og jeg anvender begrebet *etnisk* med reference til elever med ikke-vestlig baggrund nævnt i forrige note.

2.1 Empiriske undersøgelsesmetoder

I den overordnede undersøgelse kombineres antropologisk og etnografisk inspireret feltarbejde (Lave & Kvale, 1995). Med det sproglige og kontekstuelle fokus tages der i undersøgelsens analyser udgangspunkt i empirisk kvalitative og semistrukturerede interviews (Kvale, 2003) med i alt elleve elever (individuelle og gruppeinterviews), fem lærere, en U&U-vejleder og en lærer-assistent i 2009 samt som tidligere nævnt opfølgende interviews og uformelle samtaler i 2012/13 med seks udvalgte unge fra første data-produktion.

For at få en fornemmelse af de to skoler som mulighedsrum for de deltagende unge med særlig vægt på undervisningssammenhænge, der trods alt udgør størstedelen af aktiviteterne i skolerne, fik jeg endvidere adgang til at deltage i ca. tre uger på skolen i Malmö og ca. fire uger på skolen i København. Min deltagelse vekslede i disse uger imellem deciderede planlagte observationer, hvor jeg med udarbejdede retningslinjer for mine iagttagelser gik tættere på forskelle i elevernes positioner og måder at deltage på, med en differentiering imellem de unges mere eller mindre aktive og relativt 'passive' deltagelsesformer, og en mere uspecifik deltagelse (Nissen, 2000, p. 58), som i undersøgelsen betegnes *deep hanging out*.⁶ Min *deep hanging out* i skolerne var – ud over at give mig muligheden for at kvalificere mine interviewspørgsmål og få adgang til at udforme dem tættere på de unges og medarbejdernes hverdag i skolerne – medvirkende til at give mig en fornemmelse af, hvad (skole)livet i disse to skoler/klasser handler om, samt hvad der konkret siges og ikke siges, gøres og ikke gøres, i netop disse skolekontekster (Staanæs, 2004, p. 76). Herudover gav min "hængen ud" i feltet mig adgang til en del anledningsvise, uformelle samtaler med elever og medarbejdere (men også med forældre, vejledere, skoleledere og andre relateret til feltet), hvilket i høj grad kom til at spille ind på udvælgelsen af deltagere i undersøgelsen – en udvælgelse, der baserede sig på et relevanskriterium, der gik begge veje. Kriteriet om relevans er inspireret af kritisk psykologisk praksisforskning, der er karakteriseret ved en ambition om at ville forene teoretisk stringens og praksisrelevans (Mørck & Nissen, 2005, p. 130). Det var med andre ord afgørende (med udgangspunkt i

6 *Deep hanging out* udgør en feltarbejdsmetode, ved hvilken forstås, at forskeren "hænger ud" i feltet uden et umiddelbart eller konkret formål, men med en intention (jf. "deep") om at generere indlejret kropsliggjort viden om stedet. Intentionen er med andre ord at generere indsigter i betydninger af, hvad der siges og gøres, og hvad der netop hverken siges eller gøres i forskellige kontekster med divergerende positioneringskonstellationer (Staanæs & Søndergaard, 2005, p. 58 f.), for derved at få indblik i de unges mulighedsrum, dvs. særlige træk ved de unges fælles betingelser i skolen. I indeværende undersøgelse anvendes metoden således til at generere indsigt i, hvordan livet på skolerne "gøres" i praksis, ligesom der dagligt blev udarbejdet noter i forhold til denne gøren/ikke gøren.

1.-personsperspektivet), at jeg og projektet udgjorde en relevant mulighed for de unge med henblik på at kunne få adgang til deres perspektiver og narrativer, og at de omvendt udgjorde en sådan for mig og undersøgelsen i forhold til projektets fokus på overskridende og marginaliserende læring.

Samlet set giver min deep hanging out, interviewene, observationerne og de uformelle samtaler en nuanceret forståelse af de måder, som de unge deltager på i de forskellige praksisser og sammenhænge i skolerne, samt hvordan disse deltagelsesmåder forstås i forhold til det mulighedsrum, deltagerne (fx medarbejdere og unge) er med til at skabe. På den baggrund indgår min deep hanging out og mine observationer (se nedenfor) direkte og indirekte i analyserne med en skærpet opmærksomhed på, hvordan deltagerne råder over og handler i forhold til betingelserne i deres konkrete livssituation, ligesom de udgjorde et redskab i interviewsituationerne i forhold til at kunne spørge mere detaljeret ind til konkrete praksisbeskrivelser og dermed til deltagernes eventuelle "blinde pletter" i deres oplevelse/erkendelse af deres egen situation.

Med udgangspunkt i materialet fra skolerne i 2009 samt et opfølgende interview med Mounir i 2013 er de konkrete analyser i artiklen foretaget ud fra Mounirs narrativer og 1.-personsperspektiv. Der trækkes dog endvidere som nævnt på andre fortællinger fra andre af de unge, der hvor der er overlap, ligesom pointer i analyserne i artiklen understøttes med perspektivering til skolen i Sverige i en enkelt sammenhæng (jf s. 16*). Analyserne afspejler forskellige trin gjort i processen fra produceret materiale til analyser, hvilket kort skitseres i det følgende afsnit.

3. Analysestrategier med udgangspunkt i en decentreret analysetilgang

Case-fortællingen med Mounir er analyseret med afsæt i primært tre teoretiske tænkninger: en poststrukturalistisk, en socialpraksisteoretisk og en agential realistisk.⁷ Med udgangspunkt i forskningsspørgsmål, der afspejler undersøgelsens overordnede mål om at undersøge marginalisering og forandring i retning af overskridelse af marginalisering blandt etniske minoriteter i relation til en skolesammenhæng set fra et 1.-personsperspektiv, er analyserne i denne artikel, og som del af den større undersøgelse, fremført ud fra tre analysetrin:

Det første trin indebar en første gennemlæsning af hele materialet, hvor fokus var på at finde steder, hvor de unge synes at kæmpe med problemstillinger, dilemmaer, dobbeltheder og doublebinds som del af marginalise-

7 Samlet set karakteriseres undersøgelsens metateoretiske udgangspunkt som et procesuelt perspektiv, der retter fokus væk fra præ-eksisterende essentialistiske, deterministiske og absolutte enheder. Som følge heraf er fokus i undersøgelsen på konstruktionsprocesser – materielle (fiktive som non-fiktive) såvel som diskursive.

ringsprocesser, ligesom kampe med disse blev fremhævet i relation til en undersøgelse af udvidende/overskridende forandringsbevægelser. I denne proces fremhævedes ligeledes fænomener, som ikke umiddelbart kunne læses gennem de forforståelser af marginalisering og delvis overskridelse heraf, som var styrende for første læsning af materialet. Det sidste blev gjort ud fra spørgsmål som “Hvad er dette?” og “Hvordan kan det [så] forstås?”. *I andet trin* gennemførtes en læsning på tværs af materialet, hvor forskellige fremhævelser gjort i første analysetrin blev sammenlignet og blev forsøgt kategoriseret ud fra spørgsmål som: “Hvad kan siges at være det overordnede tema hér?”. *I tredje trin* blev de fænomener, der ikke udelukkende passede ind i første og andet trin, genstand for analyse – der var andet og mere, og hvad var det andet og mere? Og hvordan kan det begribes? Det er i denne proces, at analyserne med Mounir er blevet til.

Såvel den teoretiske som den metodologiske tilgang i nærværende undersøgelse er baseret på en decentreret analytisk tilgang, der baserer sig på den antagelse, at menneskers liv og handlinger er relateret til muligheder og begrænsninger, der manifesterer sig i og på tværs af kontekster. Mere konkret refererer en decentreret analytisk tilgang til analyser, der har fokus på subjektet som deltagende i og på tværs af kontekster og fællesskaber, hvor muligheder og begrænsninger relateret til *deltagelse* og *handling* i disse kontekster og fællesskaber – fx i relation til skolen – også er genstand for analyse (Dreier, 2008).

Interessant i forhold til artiklens analyser er det endvidere, hvordan livet for Mounir uden for skolen blander sig med særlige måder at deltage på i skolen og omvendt. En decentreret analytisk tilgang bryder således med individualiserende tendenser og diskurser. Ifølge Osterkamp (2000, p. 11) får den individualiserende synsmåde den funktion, at vi holder andre uden for eget ansvarsområde og retfærdiggør denne sociale udelukkelse med formodede egenskaber hos de marginaliserede selv og dermed gør dem ansvarlige for det, der gøres imod dem. I den sammenhæng viser flere eksempler fra undersøgelsen, hvordan de unge kæmper, ikke *imod* skolen, som det oftest synes opfattet af læreren, men snarere for at blive en *del af* det, der sker i skolen. En individualiseret diskurs har ifølge Staunæs (2004) tendenser til at benytte kulturelle, essentialistiske forskelsforklaringsmodeller (Staunæs, 2004) som overordnede fortolkningsrammer, når det gælder aflæsning af mennesker, der falder uden for “normen”. I en sådan forståelse bliver lærernes førnævnte aflæsning af de elever, der falder uden for det, der genkendes som “normalt”, fx i forståelsen “god elev”-performativitet, til gennem individualiserede forståelser af eleven (fx “Nu tager *du* dig sammen, ellers ryger *du* ud/på kontoret!” etc.). Når eleven læses igennem en sådan individualiseret forståelse, så er der en masse andet, man som lærer *ikke* kan få øje på – fx at elevens opførsel kunne handle om lærerens måde at undervise på; at stoffet, der undervises i, er for løsrevet fra noget, eleven kan genkende som meningsfuldt; et dårligt socialt miljø

mellem eleverne, der gør, at det bliver vanskeligt at koncentrere sig; at man som elev synes, det giver bedre mening at løse individuelle opgaver i fællesskab med en klassekammerat etc.

Pointen om en decentreret analysetilgang trækkes videre og endnu mere frem i analyserne i nærværende artikel ved hjælp af begrebet om *intra-aktivitet* hentet fra Barad (2007). Begrebet hjælper til at understrege forståelsen af, at afgrænsninger og fikseringer af adskilte elementer er noget, der produceres *i og med* mødet imellem forskellige kræfter, dvs. i og med intra-aktionen. Begrebet afviger på den måde fra begrebet om interaktion, der netop har som præmis, at der findes adskilte individuelle entiteter eller agenser forud for interaktionen. Agenser henviser til de elementer/kræfter, der er med til at producere viden, muligheder, handling og effekter for i dette tilfælde Mounir, og Barad peger med begrebet om intra-aktivitet på, at distinkte agenser netop *ikke* findes før, men snarere opstår i og med deres møde eller intra-aktion (Barad, 2007, p. 33). En væsentlig pointe ved begrebet er således, at distinkte agenser kun eksisterer i en relationel forståelse; de eksisterer ikke som individuelle elementer. Konkret betyder det i relation til artiklens analyser, at Mounirs tilblivelse og særlige måde at balancere på – imellem tøjstil, brun hud, at komme fra A-bro, et samfund med fordomme, at deltage på særlige måder i skolen, støttende forældre, nuværende og tidligere venner, fortid, nutid og fremtid osv. – produceres i og med mødet mellem disse elementer. Naturligvis eksisterer, vil jeg hævde, Mounir, hans brune hud, A-bro osv. *før* mødet imellem disse elementer, men det er i mødet mellem dem, at Mounir fikses på bestemte (overskridende) måder, ligesom de andre elementer gør det. Det er i dét møde, *i den intra-aktion*, at jeg fokuserer analysen og hævder, at Mounir produceres og bliver til⁸ som en stærk og måske ressourcefuld ung mand, der gør noget andet end tidligere. Det er disse elementer, der i mødet med hinanden og viklet videre ind i hverdagsbetingelser, samfunds-betingelser osv. får konkret betydning og tilsammen, i altså intra-aktion, *gør noget*; det er i dette møde, at der potentielt skabes en retning for Mounirs fortsatte menings-skabelse (Bruner, 1990) og meningsfulde handlepraksisser (Hein, 2012). Der bliver med de elementer, der trækkes frem i analyserne, tale om *intra-agerende kræfter* (Barad, 2007; Søndergaard, 2009). Intra-agerende kræfter griber ind i hinanden og transformerer og former hinanden, samtidig med at de skaber de fænomener, vi som forskere forsøger at begribe (ibid.), og som i denne artikel handler om Mounirs orientering mod at blive *mere af noget og mindre af noget andet*. Mørck (2006) beskriver noget lignende med et begreb om rettetheder i sine analyser af københavnske gadeplansarbejdere, men i indeværende artikel henviser begrebet om intra-agerende kræfter i særlig grad til bevægelser, samtidig med at

8 At "blive til" refererer til begrebet om subjektivering, der defineres som tilblivelsesprocesser, der afhænger af tilgængelige diskurser i konkretsituerede sociale praksisser (Staubæs, 2004, p. 57).

bevægelserne ikke altid synes at have en egentlig rettedhed, men snarere kan forstås som bevægelsen “at træde vande” eller “at holde noget stangen”.

Således hjælper Barad os til at tænke i og forstå komplekse processer, og i de følgende analyser anvendes casen med Mounir til at beskrive, hvilke kræfter der er involveret i hans særlige og forandrende tilblivelsesproces. Herved understreges artiklens hovedpointe om, at der netop er mange forskellige typer af kræfter involveret, når Mounir bliver til på forandrende måder i relation til tidligere marginale positioner.

4. “Sådan er gamet jo”

I det opfølgende interview med Mounir i 2013 refererer han flere gange til “gamet”. Mounirs referencer til metaforen om gamet knytter sig primært til skolelivet, men det blander sig (intra-agerer), som jeg skal vise, ligeledes med livet uden for skolen, både i dag og tidligere. Mounirs fortællinger udtrykker samlet set og med metaforen om gamet en rettedhed mod at blive til noget andet og mere end “ballademageren” fra Nørrebro (se herom senere), hvilket forstås som effekt af intra-agerende kræfter, der former Mounirs bevægelser i særlige forandrende retninger. Nogle af de kræfter, der bringes i spil i artiklen, omfatter: Territorial stigmatisering, tøj/tøjstil, “læreren”/skolen, kropsliggjorte erindringer, mere eller mindre fiktive kontekstbegræber samt en individualiseret forståelse af vigtigheden af at kunne klare sig selv. Jeg kunne have medinddraget flere kræfter, men ærindet i nærværende artikel er primært at udfolde pointen om flerheden af kræfter i etableringen af forandringsprocesser i relation til marginalisering. Mounirs forståelse af at deltage i den skolepraksis, der udgør hans hverdag i klassen og på gymnasiet, afspejler en stor bevidsthed om, dels hvilke kort han er udstyret med i forhold til at deltage i spillet, og dels hvordan han skal spille dem, hvis han (fortsat) ønsker at være med:

Jeg kan huske første dag på introturen. Så blev vi sat sammen i grupper. (...) Sådan nogle lektiegrupper (...). jeg var sammen med Ismael først. Og så var vi sammen med to piger fra vores klasse: Maria og Christine. Og så kan jeg huske at de ... “Eeerh, X-Skolen”,⁹ og jeg kan ikke huske, hvilken skole Ismael kom fra. (...) A-bro, og sådan noget. Og så kunne man godt se, de tænkte “Okay, hvorfor er vi havnet i gruppe med de her, de her to. De virker meget sådan der ... De der, det er nogle ... Nogle dumme elever som ... Aj øv, at vi kom i gruppe med dem.” Men du ved, efter en uges tid, så vidste de godt alle sammen, at jeg var en flink dreng osv. Men helt klart, det dér førstehåndsindtryk

9 Skolens navn er udeladt af hensyn til anonymiseringen.

når jeg siger, at jeg er fra A-bro, eller noget, så sidder folk ... (...). Folk sidder og har det der ... indtryk af "A-bro, okay, han er måske ikke så ... han er måske ligesom de andre fra A-bro" (...). Jeg tror, ALLE har fordomme. Altså hvis man ser en person med en hættetørje, så tænker man "Okay, skal han røve mig nu?". Sådan er det jo. Det er jo fair nok. Så må man bare modbevise de fordomme, folk har om en selv og andre.

(Mounir, vinter, 2013)

Den svenske forsker Ove Sernhede, der har undersøgt skole og ungdomskultur i Sverige, påpeger, at der i Sverige i mere end to årtier har pågået en udvikling, der segregerer og adskiller de store byers "indvandrer-tætte" boligområder fra det øvrige samfund (2009). I den sammenhæng refererer Sernhede til begrebet om "territorielle stigmatiseringsprocesser" (ibid.), et begreb, han henter fra den fransk-amerikanske sociolog Loïc Wacquant. Intentionen med at bringe begrebet ind hér er ikke at undersøge disse processer, men snarere at vise, at det bliver en kraft, der intra-agerer med andre kræfter, der former Mounirs bevægelser i særlige, og for ham forandrende, retninger i forhold til tidligere.

Den territoriale stigmatisering mærker altså Mounir på hans (brune) krop, når han forlader A-bro og møder mennesker uden for A-bro, en oplevelse, som flere af de unge deler (Lagermann, in prep.). Forståelsen og betydnings-sættelsen væver sig ind i og intra-agerer med hans bevidsthed om et (medieskabt) billede af den vrede, brune, potentielt banderelaterede unge mand fra A-bro, der blander sig og således understøttes af politikere, der med jævne mellemrum råber "Nu er det nok! Nul-tolerance-politik fra nu af," der blander sig med Mounirs bevidsthed om, at det er dét billede, folk møder ham med, og som de har af folk som han (med brun hud) fra A-bro. I denne intra-aktion produceres således nødvendigheden af, at Mounir udvikler andre strategier, hvis nye folk, folk udefra, skal kunne læse ham på mindre markerede måder, hvis han vil holde fast i sin forandringsbevægelse. Det er på den baggrund, at strategien om at justere på de parametre, som Mounir rent faktisk har reel indflydelse på, fx tøj, sprog, tone osv. opstår, og som står i umiddelbar modsætning til de parametre, der vanskeligere lader sig justere på, som brun krop, sort hår og et navn, der konnoterer ikke-(hvid)-danskhed.

5. "Jeg vil selvfølgelig ikke ligne de andre (...) jeg vil ikke have en KÆMPE jakke"

Mounir fortæller i 2013-interviewet om, hvordan det at komme fra den konkrete skole og fra A-bro i det hele taget er noget, han hele tiden er sig bevidst i sit møde med nye folk udefra, ikke blot i, men også uden for skolen. Og som citatet ovenfor antyder, kan tøj forstås som en materiel-diskursiv mar-

kør, der altså gives særlig betydning og dermed agens i Mounirs fortællinger. Denne markør bliver således en kraft, der former Mounirs bevægelser i særlige retninger. Væk fra gade- og gangsterkonnotationer og i retning af mere umarkerede og dermed forandrende retninger:

Men hvis du kommer i det dér tøj, baggy tøj og har en hættetrøje på og de der jakker, så vil jeg SELV også have fordomme. Så det handler om, hvordan du går klædt. (...) sådan er gamet jo. (...) Det er bare MIN stil, som den er. Jeg tænker selvfølgelig over det. Jeg vil selvfølgelig ikke ligne de andre, tænker jeg, ik. (...) Jeg tænker, at jeg vil ikke have en KÆMPE jakke, selvom den er flot. Canada Goose fx, ik'. Det er en flot nok jakke, men ALLE har bare den dér jakke. Så går du med den jakke, så er du allerede dér; så er der allerede fordomme (...). Ismael har den jakke (...) – og så griner jeg altid af ham og siger altid til ham: "Slap nu af din gangster." Men så griner han bare af det. (...) Han er slet ikke som nogle af de andre mennesker, der har den jakke, ik. Men man har bare de fordomme. (...) Det er fx derfor, jeg ikke køber en selv, ik. (...) En Canada Goose jakke. (...) Jeg tænker, at de [andre folk] tænker, eller at de vil tænke præcis dét. Altså: Det er endnu én af de der kriminelle fra A-bro, der kommer gående der. Og så vil man måske ikke være så åben for at møde mig. Og så tænke, eller allerede have fordomme dér, ik. Så gør man det sværere for sig selv at arbejde sig op, ik. Det er hårdt nok. (...) Så det er jo svært. Det er unfair, men sådan er verden. Sådan hænger den bare sammen.

(Mounir, vinter, 2013)

En særlig materialisering, der tales frem her af at spille spillet og jonglere en performativitet i overensstemmelse med en rettedhed efter mindre markerede og marginaliserede og dermed mere privilegerede positioner, er altså elementet tøj. Tøj gives i denne sammenhæng agens i kraft af, at det tilsyneladende henholdsvis åbner og lukker for mulige forandrende bevægelser, der ved at undgå særligt tøj tilsyneladende peger i udvidende retninger. For Mounir tales hans etniske minoritetsbaggrund derimod ikke umiddelbart frem i nogen af de to interviews som af særlig betydning, og så løber det alligevel under flere af fortællingerne hos såvel Mounir som andre af de unge, jeg interviewer på skolen i Danmark i 2009. Fx beretter Mounir i 2013-interviewet om, hvordan ca. 10 ud af de ca. 30 elever i hans gymnasieklasse er "A-bro-agtige – [dvs.] ikke danske," ligesom billedet af en *gangster* fra *A-bro* anno 2013 for mange vil konnotere brun hud og sort hår, hvilket en hurtig billede-søgning på de to ord på Google vidner om. I andre af undersøgelsens analyser peges der da også på det særlige fænomen, at race og etnicitet i samtlige af de tilfælde, hvor de bringes frem af lærere og/eller elever, betydningssættes og gives agens, blander sig med marginaliseringsprocesser og som sådan aldrig står alene (Lagermann, 2014; in prep.).

På den baggrund giver det god mening, at Mounir ikke synes at betydnings-sætte race og/eller etnicitet direkte, idet de kræfter, han taler frem, er kræfter, der former og fortsat former hans bevægelser i retning af eller blot vedligeholder en forandring, der altså konnoterer mindre marginale positioner, mindre "gangster", og på den måde synes at lette noget af det arbejde, der skal gøres: "det er hårdt nok," der er ingen grund til at gøre det "sværere for sig selv at arbejde sig op."

Hvis vi alligevel hæfter os ved Mounirs fremstilling af de "A-bro-agtige" som de "ikke-danske", så synes der i citatet ovenfor at knytte sig endnu et billede til den førnævnte materialisering af de forandrende bevægelser: de "kriminelle fra A-bro." Canada Goose-jakken bliver således et materialiseret element i en form for sammensurium, som Mounir for alt i verden ikke ønsker sig vævet ind i. Et sammensurium af kriminel, gangsteragtig og altså brun (i forståelsen "ikke-dansk") ung mand fra A-bro og dermed også af en særlig racialiseret¹⁰ etnicitets-forståelse, som han med sin helt bevidste afstandtagen til, synes at gøre sig anstrengelser for at tone ned, og som dermed former hans bevægelser i andre retninger. Ovenstående peger således på, at de forandrende bevægelser konstitueres af kræfter, der (også) handler om at blive mindre af noget. De følgende analyser omhandler Mounirs forsøg på at blive mere af noget andet, der som sådan blander sig med ovenstående og på den vis kan siges at udgøre en del af de intra-agerende kræfter, der producerer komplekse konstitueringer af Mounirs forandrende bevægelser.

6. "Det handler om, hvad læreren tror, du kan, og ikke hvad du i virkeligheden kan"

I 2013-interviewet med Mounir er hans fortællinger om sig selv i relation til skolen kendetegnet ved det, Mørck (2006) betegner som "individualiserede kampe for succes," der refererer til, når elever handler alene og på skolens præmisser frem for at forsøge at ændre dem. Mounir beskriver således flere gange, hvordan "sådan er det jo bare," når vi berører emner, der enten ikke synes fair eller nemme. Hvad det er, der gør, at Mounir handler på skolens præmisser og ikke fx udfordrer dem, som flere af hans klassekammerater i 2009 gør det, når noget ikke synes fair, eller hvorfor Mounir gennemgående er mere orienteret mod, hvad læreren synes og ikke de andre elever, kan der være flere forklaringer på. En kropsliggjort erfaring med ad to omgange i sit folkeskoleliv at have deltaget fra mere marginale positioner og herigennem at have udfordret skolens præmisser (dog uden succes) er dét, han selv træk-

¹⁰ Som del af den overordnede undersøgelse analyseres temaer i relation til race og racialisering, ikke som biologi, men som kontingente og forhandlede processer af forskels-sætten og som kategori for subjektiv (menneskelig) tilblivelse (Lagermann, in prep.).

ker frem som betydningsfuldt og som noget, der derved gives agens. Men der er mere. På et tidspunkt i interviewet beskriver Mounir vigtigheden i at vise læreren, hvad man kan:

Det handler om, hvad læreren tror, du kan, og ikke hvad du i virkeligheden kan. Så hvis ikke du kan finde ud af at vise, at du kan, så får du problemer. Så får du problemer, HELT klart. Så hvis den der stille elev, der er rigtig dygtig, ikke tør vise det, så falder hammeren bare. Så er det bare dårligt.

(Mounir, vinter, 2013)

At det er læreren, der har (definitions)magten til at dømme eleverne inde eller ude, beskriver Mounir bl.a. i relation til karaktergivningen på gymnasiet, på baggrund af hvilken han bruger meget krudt på at positionere sig som “én der kan”, “noget”, der som sådan udgør en del af det “mere”, som Mounir ønsker at blive mere af. Mounir har tilsyneladende forståelsen af, at en af præmisserne sat af skolen handler om performance – det er ikke vigtigt, hvad du i virkeligheden kan, men hvad læreren tror, du kan. Det, der betydnings sættes, handler med andre ord om performativitet (Butler, 1993, p. 130), om at performe “kunnen” og “fremfærd” (Youdell, 2006) på de givne præmisser. Mounir viser og understreger hér en vigtig pointe generelt, men også specifikt i relation til sin brug af metaforen om gamet: At den, man “er” – dygtig elev eller ikke-dygtig; gangster-type eller ej – er effekter af specifikke intra-aktioner, der får betydning for, hvad der bliver muligt og/eller ikke-muligt i den sammenhæng. Således performs der ikke af Mounir alene. Snarere produceres såvel performance som (kulturel) genkendelse af fx særlige elev-subjekter i intra-aktion med større kontekster som fx skolen/lærerne, og såvel performance som genkendelse er som sådan altid allerede situerede inden for større materiel-diskursive praksisser. Samlet set peger analyserne indtil nu på, at de intra-agerende kræfter der betydnings sætter og driver det forandrings-game som Mounir spiller, er drevet af *at blive mindre af noget og mere af noget andet*, hvilket jeg ser nærmere på i det følgende afsnit.

7. Forandrende bevægelser; at blive mindre af noget og mere af noget andet

En væsentlig pointe ved Mounirs bevægelser i retning af *at blive mindre af noget og blive mere af noget andet* er, at der er tale om simultant producerede effekter, jf. mindre og mere, af de intra-agerende kræfter. Det er min antagelse, at dette muliggør de særlige (forandrende) måder, Mounir bliver til på. Så hvad er det overordnet set Mounir ønsker at blive henholdsvis mindre og mere af?

Som vi har set indtil nu, så handler noget af det “noget”, som Mounir ønsker at blive mindre af, om at leve op til de forventninger, som folk ifølge Mounir har i dag af folk som ham fra A-bro, fra X-skolen, med brun hud, sort hår osv. Men der er ligeledes fortællingerne om Mounirs fortid i form af Mounirs beskrivelser af sig selv og sin tid i specialklassen i 1.-2. klasse, efter hvilken han vendte tilbage til den almindelige skoleklasse, der beskriver en vred dreng, som råbte en del og ikke opførte sig pænt (Mounir, efterår, 2009). Han bekræfter dog også, hvordan han oplevede at nogle af eleverne i specialklassen var vildere end ham selv, hvilket fx var tilfældet for den pige “der stak en blyant ind i en lærer der hed Bent, så han blødte fra brystet” (ibid.). Denne periode i Mounirs liv, fyldte tilsyneladende mere i første interview end i andet, hvor han stort set ikke kunne huske den, da jeg bragte den op. Til gengæld fik jeg i anden omgang i 2013 indblik i en periode, som jeg ikke hørte så detaljeret om i 2009. I den pågældende periode gik Mounir i 6.-7. klasse, på X-skolen, men deltog et par gange om ugen med sine forældre i et forløb i familieklassen. Om denne periode, hvor Mounir lavede en del ballade, som han kalder det, fortæller han:

Det der gruppepres. Det gik [mig] meget på. Jeg kan huske de tilbød mig at ryge, og jeg skulle hæрге eller ødelægge en eller anden bil, eller lave hærværk. (...) De andre elever, eller folk man kendte på gaden osv. (...) jeg har gået i 6. eller 7. klasse. Det var der hvor jeg begyndte at gå på den anden skole [familieklassen], hvor jeg fik god indflydelse. (...) Og bare derfra tænkte jeg bare altså, okay, jeg vil ikke ende op som nogle af de her elever, der smadrer en pige fordi hun kaster med sne. (...) jeg havde ikke meget selvtillid (?). Jeg blev altid drillet og sådan noget (...) Jeg var rigtig tyk i 6.-7. klasse (...) Så jeg blev altid drillet og så videre. Og da jeg var mindre havde jeg ikke... Mine forældre havde ikke mange penge, så når folk kom i nyt tøj, havde jeg måske tøj fra Føtex eller et eller andet, ik’, så jeg blev altid drillet. (...) men altså jeg lærte bare at, at de her mennesker der driller mig nu... altså om måske om fem, seks år, så er jeg måske bedre end dem. Sådan har jeg altid tænkt, ik’. Så mange af dem der drillede mig, de har intet job, de går ikke i skole, de laver ingenting [i dag]. (...) Altså nogen gange så møder jeg dem. Og jeg ved det måske er lidt mærkeligt at sige det her, og så møder jeg dem [i dag] og så ser jeg dem, og så tænker jeg: ‘okay, du drillede mig dengang, men prøv at se på dig selv nu, ik.’ Og det siger jeg selvfølgelig ikke til dem, ik’. (...) nogen af dem er måske i fængsel, eller er lige kommet ud fra fængsel. Og så nogen har ikke noget arb... – de går jo ikke i skole. De hænger bare ud her. – i parkerne om natten, og jeg ved ikke. – måske sælger stoffer og hvad ved jeg.

(Mounir, vinter, 2013)

I Mounirs fortællinger betydningsættes det “ikke [at] ende op som” de andre, der smadrer en pige, eller angriber en lærer, oplevelser som Mounir har med sig fra tiden, hvor han blev taget ud af skolen. Disse *kropslogiske erindringer*¹¹ *blander sig (intra-agerer) med drillerierne og nutidige møder med de unge fra dengang, der fortsat hænger ud på gaden, og tilsyneladende, ifølge Mounir, ikke er kommet videre. Disse intra-aktioner mellem forskellige elementer, bliver ikke blot betydningsproducerende kræfter, men kræfterne får som effekt, at de former Mounirs bevægelser i retning af at blive mindre af noget (fx mindre “ballademager”, mindre A-bro-agtig osv.), og samtidigt i retning af at blive mere af noget andet:*

Jeg har arbejdet dét hårdere. Altså... Hvis jeg nu. Lad os sige, at jeg er oppe mod Maria fra et eller andet sted, og hun kommer ind til samtale, eller hun laver en jobansøgning, så må min jobansøgning være bedre end hendes. (...) Sådan har jeg altid tænkt det. (...) [hvis ikke] så kommer jeg ingen vegne (...) Så kan man lige så godt give op på det hele. Men det hjælper dig jo ikke. Så ender du jo bare nede på gadehjørnet... Og så er det dét. Så må man hellere bare sige “Okay, jeg er oppe mod Maria, og hun fører allerede med 10 %, så må jeg bare lave en ansøgning [der lige er dét bedre, LCL] (...) Sådan er det jo bare. Og så må jeg få jobbet, og hvis jeg ikke kan lave jobsamtalen bedre, så må hun jo bare få det. Det er fair. Så må jeg søge et andet sted.

(Mounir, vinter, 2013)

Ifølge Mounir er der “noget” der gør, at han er 10 % bagud i forhold til Maria. Hvad det helt præcist er Maria fører 10 % med, forklarer Mounir imidlertid ikke. Ikke direkte. Men kigger vi på det, vi indtil nu er blevet gjort bekendt med i forhold til Mounir, så kan det meget vel handle om de elementer, der foreløbigt er beskrevet: det at komme fra en bestemt bydel, fra en bestemt skole, at se ud på bestemte måder, hvor det at have brun hud og sort hår osv. kategoriserer Mounir på særlige måder, der som sådan sætter ham 10 % bagud, og som altså gør, at han må arbejde på at gøre tingene lige “dét bedre”. Det er det “noget”, der sætter som effekt Mounirs orientering mod at blive mere af noget andet. Og det “andet” som jeg læser, at Mounir ønsker at blive mindre af, er det “andet”, der altså sætter ham 10 % bagud – som med Mounirs ongoing arbejde med at blive “mindre af” kun, men dog stadig, udgør 10 %. Og det er hans orientering mod at blive mere af noget andet, der hjælper ham til at (forsøge at) udfylde de 10 %, et “noget andet” der altså indeholder det, der fx ligger i at slå og overhale Maria’erne. Det som Mounir er orienteret mod, ligger med andre ord i de 10 % “noget andet”, der

11 Et væsentligt aspekt ved erindring og hukommelse er i en Barad’sk (2007: 393) forståelse at de “are not mind-based capacities but marked historicalities ingrained in the body’s becoming”.

ligger mellem ham og Maria'erne, for at han, ligesom Maria'erne, kan se sig selv og blive genkendt som 100 %. Mounirs orientering mod at blive mere af noget andet, fx mere af det som læreren/tidligere lærere genkender som god elev, og dermed at klare sig godt (bedst, eller som minimum 10 % bedre end nu) i skolen, kan således ses som en effekt af intra-aktionen mellem altså flere elementer, en forståelse der adskiller sig fra mere traditionelle, essentialistiske forståelser af "higen" som noget der indikerer hvem vi "i virkeligheden" er (Davies, 2000: 37).

7.1 Spatialitet som en intra-agerende kraft der skaber en særlig bevægelse

Ifølge Barad (2007: 234) er tid og sted produktive kræfter i de materiel-diskursive praksisser, der konstituerer tilblivelsesprocesser. Temporalitet og spatialitet bliver med andre ord sat gennem materiel-diskursive praksisser af "mattering", hvor altså mattering refererer til både materialisering og meningsskabelse (Juelskjær, 2009, pp. 56-57). I Mounirs fortællinger tales mere eller mindre fiktive kontekstbegræber frem, der ligeledes gives agens i forhold til hans forandringsbevægelser i relation til at blive mindre af noget. De kontekster, der tales frem, ses i det følgende som et særligt spatialt element, der skaber en agerende rumlighed. Der bliver med andre ord tale om specifikke spatialiserede billeder, der af Mounir gøres virkelige i kraft af deres betydning for hans bevægelser, og disse billeder bliver således en kraft, der ligeledes indgår i intra-aktion med altså flere andre kræfter, og som bliver medkonstituerende for Mounirs bevægelser.

Mounir betydningssetter som vist det at komme fra A-bro. Han beskriver endvidere, hvordan dette for omverdenen konnoterer noget helt særligt og noget, som han tilsyneladende ikke vil kædes sammen med. A-bro bliver i den forstand en spatialitets-figur; et sted, som er med ham og virker igennem ham, og som får særlig materiel-diskursiv (fx tøjet) betydning, også – eller især – når han ikke befinder sig på A-bro. Dette i intra-aktion med Mounirs tidligere beskrevne kropsliggjorte erindringer fra tiden i special-tilbuddene, drillerierne og tiden med vennerne på gaden, hvor det handlede om at hærge biler og lave hærværk, blander sig på nye måder, når han i dag møder de venner, han hang ud med på gaden dengang, og ser, hvordan det er gået dem (ind og ud af fængsler), som tilsammen skaber et scenarie for, hvor Mounir i hvert fald ikke ønsker sig hen. I citaterne ovenfor nævner han således "fængsel", men også "parkerne" som steder, han gerne vil undgå, ligesom "gadehjørnet" er det, og jakken måske også er det – et særligt sted eller rum, hvor han ikke ønsker sig hen. Disse spatialitetsbilleder eller spatialitetsfigurer i form af mere (parken, gadehjørnet) eller mindre (A-bro) fiktive kontekstbegræber bliver altså til særlige kræfter, der intra-agerer med andre kræfter, og effekten bliver en særlig bevægelse af at holde noget stangen; at holde ham som én, der hænger ud i parker, ryger ind og ud af fængsler, eller som ender på gadehjørnet, på afstand af sig selv; at holde noget af det på afstand, som han godt ved, at andre læser ham igennem. Bevægelsen har altså i den for-

stand ikke nogen egentlig retning, men bærer mere præg af at udgøre en bevægelse af at holde noget på afstand. Bevægelsen hjælper ikke desto mindre Mounir i retning af hans overordnede orientering mod at blive mindre af noget og mere af noget andet. En orientering og en bevægelse i hvilken han tilsyneladende er overladt til sig selv. Lad os som et sidste punkt se på det.

8. “Jeg har kun mig selv”

Det er RIGTIG vigtigt ... at man kan klare sig selv. Altså, jeg har lært meget. (...) at, jeg har kun mig selv. (...) Så, jeg stoler faktisk ... kun på mig selv.

(Mounir, vinter, 2013)

Et element, der i stor udstrækning betydningssættes og gives agens i Mounirs fortællinger, er vigtigheden af at kunne klare sig selv. Italesættelsen af vigtigheden af at kunne klare sig selv blander sig (intra-agerer) med fortællinger om, hvordan hans forældre efter ca. 3. klasse ikke længere kunne hjælpe ham med skolearbejdet, hvorfor han herfra har “lært at klare sig selv” (Mounir, vinter, 2013) – en præmis, som Mounir deler med flere af de andre unge i undersøgelsen. Vigtigheden af at klare sig selv blander sig ligeledes med en skole(gang) præget af individualiserede forståelser af, hvad læring er, og hvordan det praktiseres (McDermott, 1976; Davies & Hunt, 1994), hvilket mine observationer af den 9. klasse, som Mounir deltog i i 2009, understreger; der væver sig videre ind i (intra-agerer med) mere strukturelle betingelser som fx fraværet af de tiltag, jeg oplevede, var sat i værk fra skolens side på skolen i Sverige med henblik på at forsøge at sikre, at det enkelte barn/den enkelte unge netop ikke var overladt alene og til sig selv med de kampe (se Lagermann, in prep.), der blander sig (intra-agerer) med en generel og dominerende diskurs i den danske folkeskole om elevens ansvar for egen læring (se fx Bjørgen, 1991).

Citatet ovenfor peger således sammen med de ovenstående analyser på, at der er mange kræfter, der bringes i spil, og som altså får som effekt for Mounir, at han kan blive til som en ung mand, der med sine udviklede strategier kæmper, og tilsyneladende på mange måder kæmper alene, for at spille spillet. Et spil der kræver, at der udvikles strategier for at kunne blive den, man ønsker at blive, og som står i umiddelbart modspil til den, som Mounir oplever, at folk har en forventning om, at han bliver/er. For at kunne gennemføre en skolegang eller en ungdomsuddannelse er der således meget i Mounirs fortællinger, der tyder på, at man som Mounir må gøre det alene og på skolens og lærerens præmisser, hvilket fortællinger fra andre af de unge samt mine observationer understøtter (Lagermann, in prep.). Flere eksempler fra undersøgelsen, som nærværende artikel er en del af, peger således på, hvordan udfordringer af

disse præmisser let fører til yderligere marginaliserende bevægelser (ibid.). Så når Mounir spiller spillet og kæmper alene på de givne præmisser sat af forældre, skole, lærere, lovgivning, diskurser m.m., lykkes det ham at opretholde sin egen vedholdende forandringsbevægelse væk fra noget (gadeliv og gade-fællesskaber) og mod noget andet, nemlig målet om at blive til som 100 %.

9. Afslutning

Indeværende artikel peger med Mounirs egen metafor om gamet på, hvordan dette game er et sammensurium af elementer af intra-agerende kræfter. Begrebet om intra-agerende kræfter, der er hentet fra Barads agential realisme, anvendes i artiklen i forlængelse af en decentreret analytisk tilgang med afsæt i socialpraksisteoretisk og poststrukturalistisk informerede teoretiske positioner. Analyserne peger med dette udgangspunkt på nogle af de kræfter, der blander sig og væver sig ind i hinanden, og hvordan disse bliver medproducerende for Mounirs særlige og forandrende tilblivelsesprocesser. Ideen med analyserne har ikke været at vise *alle* kræfter, men at vise flerheden af kræfter i etableringen af Mounirs forandringsbevægelser; væk fra marginaliserede positioner, der konnoterer A-bro-agtig, brun, gangster/ballademager, og mod mere af det, der genkendes som "normalt" på gaden og som elev/jobansøger. Der bliver med denne forståelse ikke tale om, at det er de enkelte elementer eller kræfter, der alene skaber Mounirs overskridende forandringsbevægelser. Det er netop intra-aktionen imellem de forskellige elementer, der skaber det, vi fx genkender som turning points (fx familie-klassen), ligesom det er intra-aktionen imellem elementerne, der producerer og fikserer Mounir som det, vi genkender som en stærk og ressourcefuld ung mand.

Nogle af de mange kræfter, der bringes i spil i artiklen, og som materialiserer sig i kropsliggjorte måder, han handler og deltager på, omfatter en territorial stigmatisering, der blander sig (intra-agerer) med måder at se ud på (brun hud, sort hår), der blander sig (intra-agerer) med særlige måder, man (ikke) kan tale på, der blander sig (intra-agerer) med (særligt) tøj, man (ikke) kan gå i, der blander sig (intra-agerer) med en erindring om livet fra mere marginale positioner i 1.-2. og senere i 6.-7. klasse. Et sammensurium, der ifølge Mounir er en del af gamet. Artiklens analyser af blot nogle af de intra-agerende kræfter, der udgør gamet, efterlader således et spørgsmål, der handler om, hvor man skal sætte ind, hvis man gerne vil sikre lignende forandringsbevægelser for andre i situationer, der minder om Mounirs. Skal flere udsluses i special-tilbud? Skal mediebilledet ændres og hvordan? Skal forældrene tage mere ansvar? Er det de belastede områder/bydele, der skal have et løft? Eller er det skolen og dens strukturelle og individualiserende læringsforståelser, der skal justeres på?

Sagen er nok, at ingen af disse mange elementer alene vil kunne afstedkomme de ønskede effekter. Mounirs understregning af, hvor "RIGTIG vigtig" det er at kunne klare sig selv, peger dog på en væsentlig pointe. En pointe, som løber gennem ikke blot Mounirs fortællinger, men flere af de unges samt egne observationer, nemlig pointen om, at de unge i høj grad kæmper, og at de på mange måder kæmper alene. Samlet set peger artiklen således på, at forandringsbevægelsen at blive mere af noget og mindre af noget andet er en kompliceret affære. En affære, der formentlig ikke bliver mindre kompliceret af, at den overlades til de unge selv.

REFERENCER

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Durham: Duke University Press.
- Björgen, I. A. (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: on the discursive limits of 'sex'*. London: Routledge.
- Davies, B., & Hunt, R. (1990). Classroom competencies and marginal positionings. In B. Davies (1990-1999). *A body of writing* (pp. 107-132). Oxford: Alta Mira Press.
- Davies, B. (2000). Poststructuralist theory in practice: Working with "behaviorally disturbed" children. In B. Davies (1990-1999). *A body of writing* (pp. 145-164). Oxford: Alta Mira Press.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. New York: Cambridge University Press, 47-57.
- Egelund, N. (2003). *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15-16-årige unge*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Elsborg, S., Hansen, T. J., & Hansen, V. R. (1999). *Den sociale arv og mønsterbrydere*. København: Danmarks Pædagogiske Institut, nr. 18, 1999.
- Hein, N. (2012). *Forældrepræsentationer i Elevmobning*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Holmen, A. (2006). Findes der skoler, som er specielt gode for flersprogede elever? In M. Ohlsson (Ed.), *Symposium 2006, Bedømming, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Juelskjær, M. (2009). *En ny start. Bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift*. Ph.d.-afhandling. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2009). *Mobning. Sociale Processer på Afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Lagermann, L. C. (in prep.). *Marginaliserings- forandrings- og subjektiveringsprocesser*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Lave, J., & Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. *Qualitative Studies in Education*, 8, 219-228.
- McDermott, R. P. (1976). *Kids make sense: an ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom*. PhD thesis, Stanford University.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Mørck, L. M. (2010). Expansive Learning as Production of Community. *National Society for the Study of Education*, 109 (1), 176–191.
- Nissen, M. (2000). *Projekt Gadebørn*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Osterkamp, U. (2000). Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. *Nordiske Udkast*, 5-28.
- Phoenix, A. (2001). Racialization and gendering in the (re)production of educational inequalities. In B. Francis & C. Skelton (Eds.), *Investing gender: contemporary perspectives in education*. Open University Press, Buckingham.
- Sernhede, O. (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället. *Utbildning & Demokrati*, 18 (1), 7-32.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 11-94.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusulanums Forlag, 1-85.
- Søndergaard, D. M. (2009). Anders og vandslangen – mobning og kompleksitet. *Psykologisk Set*, 26, 13-25.
- Undervisningsministeriet (2003). *Manual for tilsyn med undervisning i dagbehandlingstilbud samt på opholdssteder og døgninstitutioner*.