

# Unge i – eller ude af? – skolen

Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser  
blandt udskolingselever med etnisk minoritetsbaggrund

Laila Colding Lagermann

Ph.d.-afhandling indleveret ved  
Forskerskolen Graduate School of Arts  
Forskeruddannelsesprogrammet Læring og Pædagogik  
Aarhus Universitet

3. september 2014



# Indhold

<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>Del I: Indledning</b> .....	<b>11</b>
<b>1. Indledende om afhandlingen</b> .....	<b>12</b>
Baggrund .....	12
Motivation .....	14
Grundlæggende ide .....	15
Grundlæggende forskningsdesign og kundskabsambition .....	17
Problemformulering, forskningsspørgsmål og bidrag.....	21
Læsevejledning.....	23
<b>2. Forskning og forståelser på feltet skole, læring og etnicitet</b> .....	<b>24</b>
Et bredt læringsperspektiv .....	25
Skolen og (re)produktionen af sociale uligheder/neoliberalistiske tendenser til individualisering? .....	31
Et race- og etnicitetsperspektiv.....	35
Elevperspektiver i studier af læring fra marginale positioner.....	37
<b>3. (Meta)teoretiske tilgange</b> .....	<b>41</b>
Friktion: en bærende metafor for det (meta)teoretiske analysearbejde .....	41
Subjektivisering og diskurs.....	46
Deltagelse og performativitet .....	49
Læring relateret til deltagelse i social praksis .....	51
Medlæring .....	51
Social praksisteori og historisk dialektisk materialisme .....	56
Agential realisme.....	58
<b>4. Metodiske og metodologiske tilgange og fremgangsmåder</b> .....	<b>63</b>
Afhandlingens forskningsdesign.....	64
Praksisforskning.....	69
Kritik som etisk fordring og praksis .....	72

At forske i og med unge i marginale positioner – et spørgsmål om tillid .....	75
Forskersubjekt i felten.....	78
Skolerne.....	82
De unge .....	89
Empiriske undersøgelsesmetoder.....	94
Fra empiri til analyse – analysestrategier og analysefund .....	108
<b>Del II: Afhandlingens artikler .....</b>	<b>115</b>
<b>5. Artikel 1: Racialized subjects in a colour blind school .....</b>	<b>116</b>
Introduction.....	116
Research design .....	117
A decentred analytical approach.....	118
Race, racism, and racialization .....	119
Racism as racialized interpellations .....	121
One school for all – or? .....	122
‘A totally regular, white school’ .....	122
White teachers and the reproduction of ‘old (white) traditions’ .....	124
Colour blindness and racial silence .....	125
Non- and mis-interpellations.....	126
Mis-mis-interpellations due to a denial of particularity and/or universality.....	128
Conclusion .....	130
References.....	132
<b>6. Artikel 2: Ethnic minority students in – or out of? – education. Processes of marginalization in and across school and other contexts.....</b>	<b>134</b>
Abstract .....	134
Introduction.....	134
Research design.....	135
Teaching-as-usual.....	137
(Lack of) recognition and viable lives as part of marginalization .....	143
Conclusion .....	146
References.....	147

<b>7. Artikel 3: Sticky categorizations – Processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization .....</b>	<b>149</b>
Abstract .....	149
Introduction.....	149
Research design.....	150
(Im)possibilities for differentiated processes of becoming a student .....	155
Conclusion .....	172
References.....	174
<b>8. Artikel 4: The Game – marginalisering og komplekse konstitueringer af overskridende forandringsbevægelser .....</b>	<b>177</b>
1. Indledning.....	177
2. Artiklens baggrund .....	178
3. Analysestrategier med udgangspunkt i en decentreret analysetilgang.....	181
4. “Sådan er gamet jo” .....	184
5. “Jeg vil selvfølgelig ikke ligne de andre (...) jeg vil ikke have en KÆMPE jakke” .....	185
6. “Det handler om, hvad læreren tror, du kan, og ikke hvad du i virkeligheden kan” .....	187
7. Forandrende bevægelser; at blive mindre af noget og mere af noget andet.....	188
8. “Jeg har kun mig selv” .....	192
9. Afslutning.....	193
Referencer .....	194
<b>Del III: Afslutning.....</b>	<b>196</b>
<b>9. Opsamling .....</b>	<b>197</b>
Individualisering og generalisering.....	199
Friktion og den teoretiske bevægelse fra og udvidelse af afhandlingens grunddesign.....	201
Afrunding.....	210
<b>Referencer – Del I og III.....</b>	<b>212</b>
<b>Resumé af afhandlingen .....</b>	<b>231</b>
Resumé af de fire artikler .....	232
<b>Dissertation abstract .....</b>	<b>236</b>
Abstract of the four articles .....	237
<b>Bilag.....</b>	<b>241</b>

Bilag 1. Elev-interviewguide .....	242
Bilag 2. Elev-intervju guide .....	249
Bilag 3. Opfølgende elev-interviewguide .....	256
Bilag 4. Uppföljning intervjuguide .....	260
Bilag 5. Medarbejder-interviewguide.....	264
Bilag 6. Medarbetar-intervju guide .....	270
Bilag 7. Observationsguide .....	276
Bilag 8. Informationsbrev til skolen i Danmark .....	280
Bilag 9. Informationsbrev til skolen i Sverige .....	282
Bilag 10. Tilsagn til dit/jeres barns deltagelse i interview .....	284

# Forord

Der er mangt og meget, der har bragt mig hertil, og som gør mig i stand til nu at skrive disse uforbeholdent taknemmelige anerkendelser. Og dét mangt og meget er, må jeg medgive Barad (2007), langt mere omfattende end en binær forståelse af blot en gensidigt konstituerende (foreløbig) tilblivelse af forfatter/PhD kan tilbyde: Venner. Familie. Kollegaer. Gåture ved strand og sø med et virvar af afhandlingstanker, der med hjælp fra blæst og havets larm er forsøgt udredt. Et ophold på Klitgårdens kammerværelse – en tidslomme, hvor tiden for en stund ophørte. Med at eksistere. Eller blot mistede sin relevans. For en stund – med afhandlingens første spæde analyser en sen og stormfuld nattetime til følge. Et ophold på Aeigina, med gode viderebringende samtaler. Min bil der trofast og næsten dagligt har bragt min krop frem og tilbage til og fra mit tastatur. Min tro følgesvend diktafonen, der blandt andet på disse ture frem og tilbage og i tidlige og sene nattetimer har lagt optagelse til mine pludselige afhandlingstanker. Min seng, der omsorgsfuldt har lagt sig om min til tider urolige krop. Og meget, meget mere er dele af tilblivelsen af såvel afhandling som forfatter. Pointen med denne tekst er ikke at vise alle elementer, der har været og er medkonstituerende for såvel egen som afhandlingens tilblivelse, men blot at pege på flerheden af elementer, der har spillet en rolle i tilblivelsen af forfatter og afhandling. Og med pointen om disse flerheder at pege på, at det og de, der ikke nævnes på disse sider, ikke af den grund er vævet mindre ind i afhandlingens små 250 sider – nogle og noget mere direkte end andre.

Jeg vil gerne starte med at takke en person, til hvem jeg føler, jeg skylder det meste i (og ikke mindst i optakten til) dette ph.d.-forløb, for uden hende var dette forløb med ret stor sandsynlighed aldrig kommet i stand. Line Lerche Mørck, min vejleder, har med sin kyndige og altid grundige vejledning og væren - ikke mindst til sidst i forløbet - altid formået at interpellere mig på måder, der har efterladt mig med en følelse af, at "Okay – jamen det kan jeg så godt. Åbenbart". Tak, Line. For din altid nærværende og super skarpe faglighed. For din helt særlige grundighed. For det og for meget, meget andet er jeg dig dybt taknemmelig. En anden og mindst ligeså stor tak skal gå til min anden vejleder, Jette Kofoed, for rigtig mange ting; for sin altid tilstedeværende tro på mine kropslige fornemmelser, sin ukuelige gåen-med-på, sin opbyggende deltagelse i mine hovedspring udi egne veje, og i konkret analyse-tænken-med-på, for *altid* at stille op til ørelægning og interessante spørgsmål til mine akade-

miske undringer – såvel i som udenom afhandlingen. Tak, Jette, for alt dette – og meget, meget mere. Tak til med-vejleder Malou Juelskjær for interessante og udvidende samtaler, og for givtig sparring og vejledning til sidst i forløbet.

En stor tak til Dorte Marie Søndergaard for sine altid, op til og undervejs, støttende, opbyggende og opmuntrende måder at møde mig på, for at hjælpe mig til at se muligheder, ikke mindst i forbindelse med mine teoretiske ambitioner, for at lægge ører til og for at facilitere et interessant forskningsprogram at deltage i, og for meget mere. Tusind tak til Nina Hein for med sin utrættelige vedbliven, uden intentionelt at ville eller vide det, er jeg sikker på, har indgydt mig til at tro på. For alle de mange lange og omsorgsfulde samtaler om livet i og udenfor. Tusind tak til Kristine Kousholt for dejligt rejse-selskab og for spændende faglige diskussioner. Tak til Mia Herskind for sparring, når tingene indimellem måtte deles. Tak til Lene Myong for lån af kontor, i hvilket jeg for første gang skulle komme til at føle mig lidt som én af de voksne – og tak Lene for gode samtaler om farve og hvidhed. Tak til Tine Basse Fisker for ørelægning. Tak til Ditte Winther-Lindqvist og Stine Kaplan Jørgensen for gode snakke om livet i og udenfor. Tak til gode kontorfællesskaber, og hvad dertil hører med Helle Rabøl Hansen og Nina Hein, og senere med Eli Marie Killi, Lone Svinth og Marie Kolmos. Tak til givtige og vigtige vejledningsfællesskaber med blandt andre Karen-Lis Kristensen og Lisbeth Hybholt. Tak til horisont-udvidende læsegruppe-fællesskaber med blandt andre også Susanne Nørgaard, Kit Stender Petersen, Helle Plauborg, Tine Brøndum, Selma Bukovica Gundersen og Ditte Dalum Christoffersen. Og til sidstnævnte, Ditte, en særlig tak for at agere livline her på falderebet. Tak til resten af Diversitetsprogrammet for at bidrage til givtige og udvidende programevents, såvel fagligt som socialt, og en særlig tak til programdeltagerne Eva Viala Silberschmidt, Charlotte Mathiassen og Anne Maj Nielsen for gode viderebringende samtaler. Tak til Anette Eriksen for støtte og samtaler og for selskab i sene aftenstunder.

Jeg har været så heldig i mit forløb at have fået muligheden for at være en del af ikke blot ét, men hele to forskningsprogrammer. Det har betydet et privilegeret møde i OL-programmet med endnu flere søde, kloge og interessante mennesker. I den forbindelse en helt særlig tak til Dorthe Staunæs for overhovedet at invitere ind og invitere med og for at stille mit første eget lille forsker-hummer til rådighed – det har været et privilegium. En lige så helt særlig tak til Ib Ravn for først og fremmest uundværligt og altid hyggeligt selskab på gangen, til frokost, til sen aftensmad, til gåture i hood'ed, for grin og for oprigtige og altid interessante og udvidende samtaler, men i høj grad også for stor og uvurderlig opbakning i svære situationer – ikke mindst her på falderebet. Tak til Sofie Ørsted Sauzet for godt og givtigt ende-fællesskab. Tak til Hanne Knudsen for sjove indspark og samvær. Og tak til



Pia Bramming for, uden at vide det, med en enkelt sætning på vores fælles tur til Aegina at have hjulpet mig igennem min slutspurt ved at gøre noget, der følte som en tung præmis, der var ejet af mig, til en fælles præmis, for dér hvor jeg var i forløbet, hvilket ikke eliminerede det svære, men gjorde det lettere at bære. Tak til Marie Aakjær for gode og opmuntrende vibes, for at tro på, og tak til resten af OL-programmet for interessante indspark ved fælles såvel faglige som sociale arrangementer.

Et af de største privilegier, udover det selvsagte privilegium det har været at få muligheden for arbejdet med denne afhandling, har været deltagelser også udenfor DPU i konferencer, kurser og fællesskaber med forskere fra det meste af verden. I den forbindelse en stor tak til Morten Nissen for ved flere lejligheder at stille op til interessante faglige diskussioner. Tak til Kirsten Hvenegaard og Irene Højlund for øjenåbnende og viderebringende feedback til mit WIP-seminar. En stor tak til Johan Söderman for at bane vejen for og dermed muliggøre mit gæsteforskerophold på Malmö Högskola.

Et stort og uvurderligt tak til de unge mennesker, der har lagt krop til den undersøgelse, der udgør grundlaget for selve denne afhandling. Tak for tålmodigt at affinde jer med min tilstedeværelse og for ligeså tålmodigt at besvare alle mine mange spørgsmål om alt muligt og umuligt. Tak til lærerne for at invitere mig ind.

Thank you, Bronwyn Davies, for the recognition and for encouraging me to believe. For the talks concerning both research and other important issues. For all of what I am deeply grateful. Thank you, Jean Lave, for interesting discussions and for getting me started with the analyses in article 1. Thank you, Linda Graham, for great and profound feedback and comments in article 1, and for helping me understand in more depth the art of writing an article. And for accepting what became my first international paper – that was a big moment for me.

En stor tak til min dejlige veninde Trine Ravn Brinck for mange, lange og altid gode, interessante og inspirerende samtaler, for sjov, for rejser, for middage. Og ja; for just being there. Always. Tak til Josefine Klougart for et uforglemmeligt møde på Klitgården, hvor vi tilbragte nogle helt særlige aftener alene, mens stormen rasede udenfor, for badeture ud for Klitgården en kold november og for rørende skrivelier. Tak til min tidligere kollega Karen Ruth Hansen for opstartsinspiration og -hjælp i forhold til mit feltarbejde. Tak til Anders Bjerager for tålmodigt at bidrage til lange samtaler om, og dermed for at hjælpe mig lidt nærmere en forståelse af kvantefysikkens forunderlige verden. Og tak til Nanna Ahlmark for afsluttende, gode, intensive, produktive og opmuntrende skrive-ophold, med alt hvad det indebærer af oversprings-danse, sang, vin og god mad.

Tak til hele min dejlige, skæve familie. For opmuntring, for troen på, for at være, for at findes. Og så meget, meget mere. Tak til Onkel O, som vi desværre måtte sige farvel til undervejs, for fantastiske, livgivende og vigtige samtaler om livet før, under, i og efter, og alt det midt imellem og udover. Tak til min søde bror, Jimmy, for at dele og altid have delt præmissen med mig. Tak for lån af lejlighed, for gode og vigtige samtaler om... ja, det meste i grunden. Tak til min ligeså søde søster, Anja, for at tro på, for befriende forventningsløst samvær og for at dele sin slet skjulte stolthed med mig. Tak til min elskede mor, Vera, for hendes besynderlige skævhed, der har lært mig så meget om sig og om mig. Tak til hende og hendes mand, Sten, for hjælp. Tak til min far, Aziz, for gennem en deling med mig af sine oplevelser, uden at vide det, kom til at åbne mine øjne for en egen farveblindhed.

Og endelig: et stort og rungende og evigt taknemmeligt tak til min lille familie, for deres kærlighed, for deres tro på og opbakning til, også selv når det indimellem har betydet tilsidesættelse af egne behov, I know, og ikke mindst for at have lagt krop til mit fysiske – og det sidste lange stykke tid ligeledes mentale – fravær. Kære, søde Karsten: tak for at holde fast og holde sammen. Tak for at lytte, byde ind, tage seriøst, at lade dig rykke ved, at rykke ved mig. Tak til dig, Karl Oscar for på besynderlig vis altid at efterlade mig med noget at tænke over. Som når jeg én af utallige gange rettede din udtalelse om din bror omkring noget, du mente han VAR, til at kommentere på hans *gøren* fremfor hans *væren*, til hvilket du irriteret svarede: "Hvorfor er der aldrig noget man bare *er*?" – et interessant spørgsmål i grunden, der efterlod mig med et udtalt behov for at gå min ontologiske overbevisning, ikke som værende men som tilblivende, efter i sømmene. Tak til Calvin for på din helt særlige måde at *gøre* noget meget kompliceret (i min version) meget simpelt. Som når jeg her for nylig luftede mine frustrationer over min store og til tider tyngende arbejdsbyrde, når jeg hellere ville være sammen med min familie: "Hvorfor bruger du også hele din dag på det der!" – et godt spørgsmål i grunden. Og tak til Kassius, der insisterende meldte sin ankomst midt i, og som har insisteret lige siden. Både på at få og på at give. Tak, Kassius – må du blive ved med det. Tak til jer alle 4 for at findes og for med jeres insisteren på mig – et privilegium uden sammenligning; at blive insisteret på – hele tiden at minde mig om, at livet (også) er andet og SÅ meget mere end arbejde.

## Del I: Indledning

# 1. Indledende om afhandlingen

Denne afhandling tager udgangspunkt i en kvalitativ empirisk undersøgelse af unge 9.-klasses elever med etnisk minoritetsbaggrund i to skoler; én i København, Danmark, og én i Malmø, Sverige. Med et specifikt fokus på marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser er formålet med afhandlingen at bidrage til udviklingen af forståelser af disse unges (med)læring og tilblivelser<sup>1</sup> i en skolesammenhæng.

## Baggrund

Afhandlingen tager, som så mange andre af sin slags, afsæt i en undren. Siden introduktionen af resultaterne af den første OECD PISA undersøgelse i 2000, har Danmark haft et øget fokus på elever med ikke-vestlig baggrund<sup>2</sup>, og min undren har i den forbindelse udgangspunkt i OECDs rapport om grundskolen i Danmark (2004), der peger på en række problemer vedrørende udbyttet af skolegangen for tosprogede elever i form af en overrepræsentation af tosprogede i specialklasser<sup>3</sup> samt en uklar praksis vedrørende flersprogede elevers deltagelse i almenundervisning, specialundervisning og særligt tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog. Min undren har ligeledes udgangspunkt i påpegningen, baseret på resultaterne fra PISA 2000 og 2003 (Mejdning, 2004), af det særligt danske fænomen, sammenlignet med andre OECD-lande, at der ikke kan ses en positiv udvikling fra 1. til 2. generation, dvs. på elever, der er født i hhv. udlandet og i Danmark, vedrørende dette udbytte.

---

<sup>1</sup> At "blive til" refererer i afhandlingen til begrebet om subjektivering. Subjektiveringsbegrebet og dets betydning i forhold til afhandlingen uddybes i kapitel 3.

<sup>2</sup> Jeg anvender hér og dermed indledningsvist de kategorier, som de undersøgelser jeg henviser til her anvender. Senere i dette afsnit, begrundes mit eget valg af betegnelse – en betegnelse, der afprøves og af etiske grunde udfoldes nuancerende senere i afhandlingen i og med mit møde med feltet/de unge, hvilket jeg ser nærmere på i kapitel 4 i afsnittet "Hvem taler vi om?". I afhandlingens artikel 1 (kapitel 5), går jeg endvidere tættere på og diskuterer betydningen af sociale kategorier som etnicitet og race i relation til den gruppe af unge, der deltager i projektet.

<sup>3</sup> Fra flere sider peges der dog på det modsatte, nemlig at der i Danmark, i modsætning til tendenser i USA, synes at være en mindre repræsentation af etniske minoriteter blandt diagnosticerede børn og/eller specialklasse-elever (Bakhsh, 2009; Center for Ligebehandling af Handicappede, 2001; Lihme, 2006). I PISA Etnisk 2009 formuleres fænomenet da også lidt vagt, idet det her '*formodes*' (min kursivering), at "en del" af de godt 8 % af samtlige elever, der er undtaget fra PISA-undersøgelsen på grund af "sproglige handicap eller specialundervisningsbehov", er "indvandrererelever med svage danskundskaber" (Egelund et al., 2011). Disse pointer, der kontrasterer OECD-pointerne, er en væsentlig del af årsagen til min undren.

Tværtimod er gennemsnitsscoren for de tre fagområder læsning, matematik og naturfag lavere for 2. generation end for 1. generation i begge undersøgelser (2000 og 2003) (ibid.). Helt anderledes ser det ifølge disse to undersøgelser ud i fx Sverige, hvor flersprogede af 2. generation ligger meget tæt på det svenske landsgennemsnit (ibid.).<sup>4</sup> Denne pointe understreges af flere danske forskere (Egelund, 2003; Holmen, 2006), og det er med udgangspunkt i disse skitserede pointer, at jeg i indeværende undersøgelse og med henblik på at skabe variation i materialet, kigger på både en dansk og en svensk 9. klasse, idet pointerne samlet set peger på, at Danmark tilsyneladende har sværere ved at integrere tosprogede elever end andre lande i OECD, fx Sverige.<sup>5</sup> Samlet set går min undren således på: hvorfor er der problemer vedrørende udbyttet af skolegangen for elever med etnisk minoritetsbaggrund? Og hvordan gøres skolelivet i en svensk skolesammenhæng i forhold til en dansk, siden der er forskel på de unges udbytte af skolen i de to lande? Hvordan hænger det der sker og måles i en skolesammenhæng sammen med det liv, der af disse unge gøres udenfor skolen? Og hvilke svar får man mon på disse spørgsmål, hvis man spørger de unge selv?

I afhandlingen fokuseres der således med dette udgangspunkt på en særlig gruppe af unge; unge med etnisk minoritetsbaggrund, som er den betegnelse jeg foreløbigt og for nu anvender (se note 2 ovenfor). Jeg anvender betegnelsen *minoritet* ikke som en distinktion med numeriske proportioner, men snarere som en betegnelse, der relaterer sig til samfundsmæssige magtrelationer (Phoenix, 2001: 128). Betegnelsen *etnisk* anvendes i afhandlingen med reference til unge med en ikke-vestlig baggrund.<sup>6</sup>

Danmark markerer sig med jævne mellemrum ved heftige debatter i medierne om denne gruppes, 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

---

<sup>4</sup> Det skal dog pointeres, at der med rapporten PISA Etnisk 2009 (Egelund et al., 2011), der er udarbejdet i forbindelse med den ordinære PISA-undersøgelse 2009, tegner sig det modsatte billede, nemlig at 2. generation klarer sig klart bedre end 1. generation. Forskellen forklares i rapporten med, at der i de ordinære PISA-runder frem til 2009 kun har været et ret beskedent antal elever at basere disse analyser på, hvorfor forskellene dengang (PISA 2000 og 2003) også skal anses for statistisk usikre, en væsentlig pointe der dog ikke fremgår af OECD-rapporten fra 2004.

<sup>5</sup> Denne påpegning synes i øvrigt at vække stor undren hos flere af skolelederne i Sverige, som jeg indledningsvist talte med. De har ikke selv et indtryk af, at de skulle være 'bedre' end andre lande, idet Sverige mange gange sammenligner sig med Finland, hvor de synes at klare sig markant dårligere end finnerne på de nævnte områder vedrørende skole og integration.

<sup>6</sup> Vestlige lande inkluderer ifølge Danmarks Statistik (2012): de Nordiske lande, lande med EU-medlemskab og Andorra, Lichtenstein, Monaco, San Marino, Schweiz, Vatikanstaten, Canada, USA, Australien og New Zealand. Ikke-vestlige lande refererer til alle øvrige lande (ibid.), og betegnelsen "unge med etnisk minoritetsbaggrund" refererer til elever med en indvandrer- eller flygtningebaggrund fra disse lande (Moldenhawer, 2007: 222).

bygge på abstrakte forståelser af disse unge, hvor eleverne placeres i kontekster, hvor kun "effekter" og "resultater" registreres, og hvormed de involverede subjekters perspektiver udelades. Afhandlingen har med udgangspunkt i netop de unges perspektiver på den baggrund til hensigt analytisk at belyse nogle af de tilblivelsesprocesser og -bevægelser, der synes at gøre sig gældende for disse unge i en uddannelsessammenhæng. Hensigten med dette er at gøre de unges stemmer og perspektiver til forgrund og dermed nuancere undersøgelsesresultater som fx nævnte PISA.

I såvel dansk som international sammenhæng er der et udbredt begrænset<sup>7</sup> fokus på betydningen af etnicitet og race i social praksisteoretiske studier (jf. Lave, *in prep.*; 2008: 11). Med denne afhandling tilbyder jeg dermed nye perspektiver på grundskolens (udskoling) betydning for unges læring, og projektet bidrager på den baggrund ved at rette fokus på, hvordan sociale kategorier<sup>8</sup> som race og etnicitet spiller sammen med muligheder for deltagelse og læring i en skolesammenhæng, og med hvordan *forbindelser* mellem de unges positioner og perspektiver i skolen og i deres øvrige liv har betydning for de unges deltagerpræmisser og handlemuligheder.

## Motivation

Min interesse for arbejdet med afhandlingen har fra starten været fokuseret på de unges betingelser for deltagelse, handling og tilblivelse i en skolesammenhæng. Mere specifikt har interessen handlet om, hvordan disse betingelser for nogle elever fører til marginalisering og for nogle til delvis overskridelse af marginale positioner i en skolesammenhæng, samt på hvordan marginalisering i skolen kan tænkes at blive (re)produceret og gribe ind i det liv, der af de unge gøres udenfor skolen. Denne interesse har fulgt mig ikke blot på min vej igennem arbejdet med denne afhandling, men i høj grad også gennem mit arbejde som lærer med børn og unge i først folkeskolen og senere i forskellige københavnske skoleprojekter. Særligt mit arbejde i ét af disse skoleprojekter (i dag skole- og dagbehandlingstilbud) på indre Nørrebro i København har haft betydning for min interesse, et arbejde hvor der intenst blev arbejdet med (gen)forhandlinger af (nye) tilblivelsesmuligheder for (marginaliserede) unge i alderen 15-21 år, der "ikke kunne rummes i den almindelige folkeskole", som det dengang hed sig. Mange af de unge, der gik der, var unge med etnisk minoritetsbaggrund, og i den forbindelse hæftede jeg mig hurtigt ved, at de fleste af de unge med etnisk minoritetsbaggrund, der startede der,

---

<sup>7</sup> Undtagelser er case-analyser af unge (voksne) med etnisk minoritetsbaggrund (jf. Hedegaard, 2003; Mørck, 2003, 2007; Wortham, 2006).

<sup>8</sup> Sociale kategorier forstås i her tråd med Lave (*in prep.*) og Hall (1980 i Lave, *in prep.*: 29) ikke som abstrakte størrelser, men som (re)producerede nedefra, i og med de lokale kontekster, kontekster der i afhandlingen primært udgør de to skoler.

tilsyneladende var meget optaget af mine kropstegn som ikke-hvid og dermed ikke-dansk: "Du er da ikke dansk – hvor kommer du fra?". Det var nyt for mig. Jeg oplevede, at det, jeg som barn i en forstad nord for København ofte håbede på, at ingen ville spørge mig om (hvad de som oftest heller aldrig gjorde) i håb om, at ingen bemærkede, at jeg så anderledes ud end mine (hvide) venner, pludselig var noget der gav anerkendelse; jeg oplevede, hvordan det, at min far er fra Yemen, og at han tilmed er muslim, tilsyneladende forærede mig en hel del i forhold til det relationsarbejde, vi som lærere anså som en stor og væsentlig del af vores job med disse unge. En oplevelse der forsvandt, da jeg senere genoptog studierne med en kandidatuddannelse, og en oplevelse som atter blev vakt til live, da jeg i arbejdet med denne afhandlings empiriproduktion på skolen i Danmark kom til at opleve noget tilsvarende (se artikel 3, kapitel 7). Oplevelserne affødte samlet set en nysgerrighed, i relation til denne afhandling, på hvordan kategorier som etnicitet og race konstrueres og forhandles tilsyneladende forskelligt i forskellige kontekster, og hvordan disse konstruktioner og forhandlinger syntes at have stor betydning for nogle af de i afhandlingen implicerede unge i (og udenfor) skolen, men også for de marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsprocesser jeg undersøger. Jeg havde endvidere gennem disse kropsliggjorte erfaringer fra arbejdet med disse unge en antagelse om, at der er noget ved skolen, der gør det vanskeligt for særligt unge med minoritetsbaggrund at "tage" skolen "på sig" og performe, i skolens øjne, passende elevhed (Kofoed, 2004). Denne antagelse førte til et udpræget ønske om at undersøge skolen som mulighedsrum for netop denne gruppe af unge med afsæt i en grundlæggende ide og ambition<sup>9</sup>.

## Grundlæggende ide

Afhandlingens grundpræmis er, at skolen in- og ekskluderer<sup>10</sup> blandt dem, der går i skole, og at disse in- og eksklusionsprocesser forstås som sociale og kulturelle fænomener (se fx Willis, 1978/2000). Denne grundpræmis implicerer en forståelse af, at skole og uddannelse langt fra er en uskyldig proces, men for hvert enkelt menneske er en farefuld færd ud i tilhør, adskillelse, lærdom og fremmedgørelse. I et hverdagskoleliv omtales skolen sjældent som en selektionsmaskine, men snarere som en fællesskabsmotor, et nationalt samlingspunkt.<sup>11</sup> At skolen også selekterer, er i et uddannelsesso-

---

<sup>9</sup> Kritiske refleksioner over muligheder og begrænsninger ved mit forhåndskendskab til felten vil være at finde i afhandlingens (metode)kapitel 4.

<sup>10</sup> Denne grundpræmis uddybes og diskuteres i næste kapitel under afsnittet "Skolen og (re)produktionen af neoliberalistiske tendenser til individualisering?", ligesom den, med afsæt i afhandlingens analyser udvides og nuanceres i afhandlingens kapitel 9.

<sup>11</sup> Af *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (Folkeskoleloven) fremgår det af § 2, at "Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at alle børn i kommunen sikres ret til vederlagsfri undervisning i folkeskolen". Herved slås det fast, at folkeskolen er en skole for alle børn – en enhedsskole. Ideen om folkeskolen som en enhedsskole, dvs. som

ciologisk perspektiv en velkendt og velbeskrevet pointe (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Wacquant, 1992). Så selvom denne afhandling ikke tager afsæt i et Bourdieu perspektiv, så har den grundlæggende pointe fra hans uddannelsessociologi også rejst videre ud i uddannelsesforskningen og skaber i den forstand fundament for denne afhandlings grundide, nemlig *at* skolen selekterer, og det gennem blandt andet sociale og kulturelle forhandlinger, fremmedgørelses-, marginaliserings- og kategoriseringsprocesser. Det er i paradokset mellem skolens fællesskabende potentiale og dens selektionsmaskine, at afhandlingsarbejdet situerer sig. Selektion sker, og fællesskaber opstår i samme uddannelsesorganisering, og det i samspil med og relation til kontekster og fællesskaber udenfor skolen. Med dette udgangspunkt interesserer jeg mig for de myriader af måder, hvorpå bestemte elever marginaliseres til trods for intentioner om det modsatte. Konkret har jeg i afhandlingens analyser fokus på, hvordan marginalisering i skolen følger nogle elever, og hvordan især etnicitet/racialisering og måder at deltage i undervisningen på ser ud til at blive udslagsgivende for, hvorvidt marginalisering, i og på tværs af hverdagslivets kontekster, rammer eller ej, og hvordan.

I afhandlingen forudsætter jeg altså to forhold: *at* marginaliseringsprocesser finder sted, og *at* der kan ske andre typer af bevægelser, som trækker de unge, der er i færd med at blive marginaliseret, i andre og overskridende, i forståelsen mindre marginaliserende, retninger. At jeg forudsætter disse to forhold, at der finder *marginaliseringsprocesser* og *overskridende forandringsbevægelser* sted, skal dog ikke begribes ud fra en forståelse af, at de eksisterer i verdenen per se. Snarere forstås de i afhandlingen som sociale og kulturelle fænomener sat i og af det lidt vanskeligt definerbare "unge/etniske minoriteter/skole/subjektivering/læring"-s-apparat, som jeg i mit afhandlingsarbejde interesserer mig for, og udgør som sådan et særligt analytisk og teoretisk cut, som jeg som forsker lægger som forgrund for afhandlingsarbejdet. I dette apparat produceres i en agential realistisk forståelse materielle-diskursive praksisser (tilblivelsesprocesser) (Juelskjær, 2009: 57), der både skaber og tager udgangspunkt i nogle særlige forståelser af, hvad fx etnicitet er, har og får af betydning, og hvad (u)passende elever er for nogle slags, og hvordan de (ikke) håndteres. Alle disse sociale kategoriseringsforståelser og de handlepraksisser og objekter, der materialiserer sig omkring dem, producerer subjekter og objekter; de vedtager og vedligeholder, hvad der har betydning, og hvad der ikke har betydning; hvilke grænser og egenskaber i fænomener, fx vedrørende elevkategorier som ballademager, flittig, normal, unormal osv., der er meningsfulde (Hein, 2012: 26). Afhandlingens grundpræmis nævnt ovenfor, nemlig at skolen in- og ekskluderer blandt dem, der går i skole, og at disse in- og eksklusionsprocesser forstås som sociale og kulturelle fænomener, kan med tilføjelsen af denne pro-

---

"en skole for alle", henviser til, at den danske folkeskole er for alle børn uafhængigt af social, økonomisk, religiøs, racemæssig eller etnisk baggrund (Richie, 2012: 206).



cessuelle kategoriserings-/tilblivelsesforståelse synes paradoksal. For på den ene side antager jeg, at selektioner i skolen finder sted, samtidig med at jeg antager, at disse selektioner *ikke* findes i verden *per se*. Denne samtidighed kan udfoldes med referencer til Pearce (2007), der om menneskelig tilblivelse skriver:

Fysikerne siger, at der ikke er to snefnug, som er helt ens. Hvis det er tilfældet, ville det ikke rigtigt føre til noget, hvis man forsøgte at indsamle, tælle og kategorisere dem. Men det er derimod en god ide i at fokusere på den proces, hvori de dannes – i dette tilfælde krystallisation af vand der fryses. (Pearce, 2007: 70)

Snefnug bliver som mennesker til som unikke igennem den samme proces (Pearce, 2007: 70). Det samme, vil min tilføjelse være, gør fænomener som marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser. Det liv, der blandt elever og i relation til lærere leves i en skoleklasse, og de fænomener, der bliver til med det levede liv, er med andre ord på en gang enestående og i den forstand anderledes fra andre liv og fænomener, og alligevel er det/de det ikke; de forskellige elever og fænomener i en klasse, eller på tværs af mange klasser, kan forstås som "*en*" eller et "*af slagsen*" i en almen proces (ibid.). Det betyder, at selvom der er et virvar af uforudsigelighed og forandrende bevægelser over tid (ibid.), så synes der til trods herfor også at være noget, der er let genkendeligt, gennem den måde vi (kulturelt og socialt) er mere eller mindre enige om, at fx skole og elever kan genkendes på. Derfor findes der side om side med det ustabile og bevægelige også trægheder og det, vi *genkender*, som mere eller mindre *stabile* mønstre, og det er blandt disse *mere* eller mindre stabile mønstre (Christoffersen, 2014: 38), at afhandlingens grundpræmis om, at skolen selekterer, er begrundet.

## Grundlæggende forskningsdesign og kundskabsambition

Undersøgelsen i afhandlingen minder på mange måder om et slags multi-case studie<sup>12</sup>, der henviser til studiet af enkelttilfælde (Holzkamp, 1985), her elevernes mulighedsrum<sup>13</sup>. Undersøgelsen er udarbejdet ved hjælp af de metodiske tilgange indenfor de anvendte teoretiske tilgange, med henblik på at eksplicere handlemuligheder og -begrænsninger og dermed træk ved mulighedsrum (Jartoft, 1996:

---

<sup>12</sup> Se Hybholt (*in prep.*) for en grundig diskussion af forskelle og ligheder mellem multi-case-studier og kritisk psykologi.

<sup>13</sup> En væsentlig pointe indenfor den kritiske psykologi, som denne afhandling (også) trækker på er, at det ikke er eleverne/subjekterne, men deres livssituation, der analyseres som mulighedstyper. En teoretisk gennemgang af kritisk psykologi, og andre for afhandlingen afgørende pointer hentet herfra, vil være at finde i kapitlerne 3 og 4.

207; Holzkamp, 1985), i og på tværs af skolen og kontekster udenfor skolen. Afhandlingens empiri er på den baggrund genereret med udgangspunkt i antropologisk og etnografisk inspireret feltarbejde (Lave, *in prep.*; Lave & Kvale, 1995). Med afhandlingens sproglige og kontekstuelle fokus tages der i undersøgelsen udgangspunkt i deltagende/fokuseret observation, gennem hvilken jeg i en periode på 3-4 uger har studeret situeret praksis i to 9. klasser på to forskellige skoler, én i Malmö, Sverige og én i København, Danmark, samt i semistrukturerede interviews, gennem hvilke jeg har fået adgang til 12 udvalgte unges første persons perspektiver, herunder inddragelsen af interviews med for de unge betydningsfulde lærere/medarbejdere, som implicerer i alt fem lærere, en U&U-vejleder og en lærer-assistent i 2009. Med et ønske om at komme tættere på ændringer i udvalgte unges deltagelse og positioner i forskellige sammenhænge på tværs af deres tid i 9. klassen/fritid og tiden efter 9. klasse, er der i 2012/13 udarbejdet opfølgende interviews med 2 af de unge samt uformelle telefonsamtaler med seks udvalgte unge (inkl. de to jeg interviewede opfølgende) fra første omgang i 2009.

Projektet lagde ud med en antagelse om, at *overskridelse af marginalisering* (Mørck, 2006) opstår, når aktiviteter og fællesskaber ikke primært tager udgangspunkt i en bekæmpelse af 'mangler' hos deltagerne, men i stedet tager udgangspunkt i en ide, der kan mobilisere og begejstre (Henriksen & Magnussen, 2001), en hypotese der primært baserede sig på forskningen i det 'vilde' socialarbejdermiljø (Mørck, 2006). Udgangspunktet var på den baggrund et projekt der arbejdede teoretisk og empirisk med at transformere og nuancere denne antagelse til feltet udsatte unges læring indenfor skolesystemet (se også Mørck, 2009). Det empiriske udgangspunkt for afhandlingens undersøgelse er udskolingselever, og adskiller sig på det punkt fra andre danske undersøgelser af grundskolen der primært har fokus på indskoling (fx Højholt, 2001) eller mellemtrin (fx Staunæs, 2004; Kofoed, 2003).

Afhandlingens grundlæggende (teoretiske) forskningsdesign blev til i en intention om at bygge videre på især den forskningstradition, der samles under betegnelsen *social praksisteori*, i hvilken *situeret læringsteori* er videreudviklet og integreret i dansk-tysk *kritisk psykologisk praksisforskning* (Lave, *in prep.*; Mørck, 2006: 13). Indenfor en social praksisteoretisk forskningstradition udforskes læring som en integreret del af foranderlig praksis, med en understregning af betydningen af subjekters deltagelse i social praksis (ibid.: 14) under og med konkrete betingelser (Mørck, 2003; 2006).

Projektet blev yderligere formet ved en teoretisk ambition om at tænke poststrukturalistiske begreber og dermed tilgange ind i den overordnede social praksisteoretiske ramme, med en begrundelse i at netop disse tilgange muliggjorde at studere givne praksisser med fokus på subjekternes interaktive kategoriserings- og konstitueringsprocesser som en størrelse, der er både historisk og diskursivt kon-

stitueret og samtidig som en lokal praksis<sup>14</sup>, der muliggør handlinger (reproducerende, marginaliserende eller overskridende), og argumenteredes på den baggrund at komplementere hinanden i forhold til afhandlingens overordnede mål om at udforske læring og overskridelse af marginalisering. Der syntes på den baggrund at ligge et oplagt (forandrings)potentiale i en kombination af disse to tilgange, ved på den ene side at fokusere på de diskurser der former og influerer praksis og sociale kategoriserings- og tilblivelsesprocesser og på den anden side direkte adressere den praksis der undersøges og de involverede personers handlemuligheder (se fx Lagermann, 2009). At tænke poststrukturalistiske begreber og dermed tilgange ind i den overordnede social praksisteoretiske ramme er i første omgang blevet forsøgt ved at tænke tidligere nævnte agential realisme/Barad ind i afhandlingen, som et forsøg på at samtænke de umiddelbare forskelle i teoriernes videnskabsteoretiske placeringer (hvilket uddybes i kapitel 3). Dette forsøg er senere i afhandlingsprocessen blevet til en egentlig anvendelse i de seneste analyser i artikel 3 (kapitel 7) og 4 (kapitel 8) af udvalgte begreber fra Barad og med hende agential realisme, uden dog helt at give afkald på det social praksisteoretiske udgangspunkt. Hvordan et sådan møde imellem forskellige teoriapparater umiddelbart indebærer et "clash" i deres til tider divergerende videnskabsteoretiske placeringer, forsøges i kapitel 3 udforsket og udfordret med en metafor om *friktion*. Friktionsmetaforen anvendes med andre ord som en metafor for, hvordan forskellige og forskelligartede teorier og deres til tider konfliktende videnskabsteoretiske placeringer i mødet med hinanden har været ikke blot produktiv men nødvendig for denne afhandlings analyser af empirien.

Et teoretisk udgangspunkt i social praksisteori har betydet, at jeg igennem arbejdet med afhandlingen har ladet en række teoretiske begreber være informerende for såvel empiriproduktion som for analyserne. Det drejer sig primært om begreber som *deltagelse* samt begreber som *betingelser* (muligheder og begrænsninger) og *handleevne* (se kapitel 3). Udgangspunktet i en social praksisteoretisk tradition implicerede ligeledes et læringsbegreb, der bygger videre på studier af læring som social praksis (Lave & Wenger, 1991) og læring som ændring af personlig deltagelse i og på tværs af sociale kontekster (Dreier, 1999a), og endelig implicerer det en poststrukturalistisk forståelse af begrebet subjektivering (Mørck, 2006: 26). Et væsentligt begreb i denne forståelse af læring er begrebet om *medlæring*, der omhandler alle de former for læring, der finder sted som en mere eller mindre utilsigtet aktivitet, der ikke har denne læring som (hoved)formål (Holzkamp, 2013). Et væsentligt begreb for arbejdet med afhandlingen der knytter sig til begrebet om medlæring, er *overskridende læring*,

---

<sup>14</sup>Praksisbegrebet er andet og mere end kontekstbegrebet, idet mennesker i en kritisk psykologisk forståelsesramme ikke kun er sammen i interaktion, men også handler i forhold til et særlig historisk mål/middel forhold (Højholt, 2005).

der blandt andet henviser til kollektive læreprocesser, der samtidig medvirker til overskridelse af udsatte grupper marginale samfundsmæssige position (Mørck, 2006). Dette teoretiske ståsted har overordnet set orienteret arbejdet med afhandlingen; et overvejende kritisk psykologisk/social praksisteoretisk projekt med enkelte implicite poststrukturalistisk informerede pointer om fx subjektivring og diskurs, hvor kritisk psykologiske grundantagelser har guidet grunddesignet i afhandlingen.

Igennem arbejdet med afhandlingen har det dog som nævnt været nødvendigt for mig i analyserne at udvide den teoretiske analyseramme. Således er de to begreber for fænomenerne *marginaliseringsprocesser* og *overskridende forandringsbevægelser* ganske vist hentet ud af en social praksisteoretisk tradition, men samtidig analyseres de via en fundering i primært tre teoretiske tænkninger; en social praksisteoretisk, en poststrukturalistisk og en agential realistisk (se kapitel 3). Samlet set kan afhandlingens metateoretiske afsæt således karakteriseres som et decentreret, processuelt perspektiv, der i de konkrete analyser retter fokus væk fra præ-eksisterende, essentialistiske, deterministiske og absolutte enheder (Khawaja, 2010: 21), og hvor fokus i stedet er på kompleksitetsensitive konstruktionsprocesser (se fx Staunæs, 2008; Søndergaard, 2005; Kofoed, 2004) – materielle som diskursive – ligesom fokus i analyserne ikke er på forskelle i sig selv, men på effekter<sup>15</sup> af forskelle (fx brun hud/hvid hud, ballademager/god elev, etc.).

Der tages med denne teoretisk informerede forskningstilgang udgangspunkt i en virkelighedsreflekterende tilgang frem for en virkelighedskonstaterende (Staunæs & Søndergaard, 2005: 51-53) eller det, som Molin (2002) kalder for en genstandsreificerende forskningstilgang, som det er tilfældet indenfor en realistisk (positivistisk) tilgang (Staunæs & Søndergaard, 2005: 51-53). Kundskabsambitionen i indeværende afhandling er med dette udgangspunkt at *forstå* (Lather, 2006) og producere viden om, hvilke betingelser for handling, deltagelse og tilblivelse der stiller sig for udvalgte unge med etnisk minoritetsbaggrund og deres levede liv i relation til skolen/uddannelse, samt hvordan forbindelsen mellem de unges positioner og perspektiver i skolen og i deres øvrige liv har betydning

---

<sup>15</sup> Når jeg her anvender det teoretiskinformerede *effekter* fremfor det kritisk psykologiske *betydninger*, er det fordi betydninger i en kritisk psykologisk forståelse knytter sig til betingelsers betydning for subjektet (Markard, Holzkamp og Dreier, 2004: 3). Effekter rummer i min anvendelse af begrebet dels betydninger for subjekterne, men ligeledes (og hermed) rummer det dét, jeg som forsker (med mine særlige snit) i/med analyserne kan få øje på i forlængelse heraf som værende af betydning for marginaliseringsprocesser og/eller overskridende forandringsbevægelser relateret til de implicerede subjekter. Effekt-begrebet, der er hentet fra Barad (2007), adskiller sig væsentligt fra årsag-virkningsforståelser og afspejler som sådan hendes opgør med almindelig (fysisk) kausalitetsforståelse. Årsag fører i en Barad'sk forståelse ikke til virkning; snarere er både årsag og virkning effekter af den agentielle skæring (snit), som opstår i specifikke, situerede og diskursivt-materielle apparater (tak til Malou Juelskjær for afklarende samtaler om dette). I forhold til afhandlingen anser jeg således fx mit fokus på race og etnicitet i artikel 1 (kapitel 5) og de betydningskonstruktioner af denne kategori, som jeg anvender (teoretisk) og får øje på i afhandlingens empiriske materiale (praksis) i den forbindelse, som et eksempel på et sådan apparat.

for de unges deltagerpræmisser og handlemuligheder (Nissen, 1996b: 228) i såvel som udenfor skolen. Denne ambition rækker videre frem i et mere konkret ønske om at producere kundskab om marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser i relation til disse unge. Kundskabsambitionen er ligeledes til en vis grad *frigørende og udviklende* i forhold til at se på de unges handle- rum og -muligheder og mulighederne for udvidelse af disse (Lather, 2006: 37). Dette indebærer, ud fra en kritisk psykologisk forskningsmetodologisk optik, et solidarisk kritisk perspektiv på skolens praksis, med henblik på mulighed for udvikling af praksis, med afsæt i de unges subjektive oplevelser, egne observationer samt anden relevant forskning på området (Mørck, 2006; Osterkamp, 2000).

## Problemformulering, forskningsspørgsmål og bidrag

Afhandlingens problemformulering og forskningsspørgsmål retter sig altså mod unges muligheder og begrænsninger for deltagelse, handling og tilblivelse i oprindeligt to udvalgte 9. klasser - én i København, Danmark og én i Malmö, Sverige - som de viser sig i observationer af (primært de unges) hverdagsliv i skolen, og som de fortælles frem af de i undersøgelsen deltagende unge, lærere og andre medarbejdere i interviews og uformelle samtaler<sup>16</sup>. Nedenstående overordnede problemformulering har på den baggrund været styrende for afhandlingsarbejdet:

Hvilke muligheder og begrænsninger for handling, tilblivelse og forandring skaber deltagelse i skolen for udvalgte unge med etnisk minoritetsbaggrund set fra de unges første persons perspektiv, og hvordan kan dette forstås som del af marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser?

Til arbejdet med afhandlingens overordnede problemformulering har følgende tre forskningsspørgsmål været styrende for afhandlingens empiri- og analyseproduktion:

- Hvilke muligheder og begrænsninger for deltagelse, tilblivelse og overskridende forandringsbevægelser i skolerne træder frem i materialet?
- Hvorvidt og hvordan har de unges deltagelse i skolen betydning for deres muligheder for deltagelse og tilblivelse i andre forskellige for dem betydningsfulde sammenhænge og/eller fællesskaber udenfor skolen, og hvordan har deres deltagelse i disse sammenhænge og/eller fællesskaber betydning for de unges deltagelse og tilblivelse i skolen?

---

<sup>16</sup> Som jeg senere uddyber i kapitel 4; "Forskersubjekt i felten" har dette udgangspunkt i to skoler igennem afhandlingsarbejdet bevæget sig til empirisk især at omhandle skolen i Danmark.

- Hvorvidt og hvordan konstrueres og forhandles etnificeret og racialiseret subjektivisering i det empiriske materiale, og hvordan kan disse konstruktioner og forhandlinger forstås i relation til marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser?

#### **Afhandlingens 4 artikler i relation til ovenstående forskningsspørgsmål**

Med afsæt i det sidste forskningsspørgsmål undersøges det i artikel 1 (kapitel 5) *Racialised subjects in a colour blind school*, hvorledes race og etnicitet får betydning i en dansk skolesammenhæng. I artiklen bygges der videre på forståelser af race som forskelssættende (med)konstituerende kategori for subjektiv (menneskelig) tilblivelse og racialisering som kontingente og forhandlede processer, ligesom artiklen peger på, hvordan disse forståelser væver sig ind i de marginaliseringsprocesser, der undersøges som del af afhandlingen. Med afsæt i det første og andet forskningsspørgsmål undersøges det i artikel 2 (kapitel 6) *Ethnic minority students in – or out of? – education. Processes of marginalization in and across school and other contexts*, hvorledes udvalgte elevers deltagelse og tilblivelse i skolen relaterer sig til deres deltagelse og tilblivelser *udenfor* skolen og omvendt. Mere konkret peges der i artiklen på, hvordan marginalisering i en skolesammenhæng skubber drengene væk fra skolekonteksten og på samme tid skubber dem i retning af andre kontekster *udenfor* skolen, hvor bande-sammenhænge er en potentiel én af slagsen. Med afsæt i det første forskningsspørgsmål undersøges i afhandlingens artikel 3 (kapitel 7) *Sticky Categorizations. Processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization* to drenges muligheder og begrænsninger i skolen for tilblivelse på overskridende og forandrede måder i relation til tidligere kategoriseringer som 'ballademagere'. I analyserne i denne artikel peges der på, hvordan gentagne begrænsende kategoriseringer i og over tid synes at "klistre" til drengene, og hvordan disse klistrende kategoriseringer synes at begrænse deres fremtidige muligheder for overskridende forandringsbevægelser. Med afsæt i det første, det andet og det tredje forskningsspørgsmål foreslås det i afhandlingens 4. og sidste artikel *The Game. Marginalisering og komplekse konstitueringer af overskridende forandringsbevægelser*, hvordan overskridende forandringsbevægelser kan forstås som et sammensurium af mange forskellige (såkaldte intra-agerende) kræfter. Ambitionen med analyserne i denne artikel er ikke at vise *alle* kræfter, men snarere at vise flerheden af kræfter i etableringen af Mounirs overskridende forandringsbevægelser; væk fra marginaliserede positioner, der konnoterer A-bro<sup>17</sup>-agtig, brun, gangster, i retning af mere af det for Mounir ønskværdige, der genkendes som "normalt" på gaden, i

---

<sup>17</sup> Ad hensyn til anonymiseringen af de unge, er navnet på den københavnske bydel udeladt i afhandlingen, ligesom skolernes, de unges og lærerens/medarbejderens navne er det.

en skolesammenhæng, i jobansøgningssammenhænge etc. Afhandlingens samlede bidrag er genereret med udgangspunkt i de 4 artikler og de analyser, der knytter sig til dem.

## Læsevejledning

Afhandlingen er artikelbaseret og består af tre dele der tilsammen indeholder 9 kapitler. **Del I – indledning** åbnes med kapitel 1, der omhandler de indledende bevægelser gjort i relation til arbejdet med afhandlingen, herunder afhandlingens kundskabsambitioner og forskningsspørgsmål. Kapitel 2 tager afsæt i en gennemgang af den nationale og internationale litteratur, jeg særligt har hæftet mig ved på området omkring marginalisering og overskridelse af marginalisering blandt unge med etnisk minoritetsbaggrund i udskolingen. Med denne gennemgang som basis for en forståelse af feltet og for det bidrag, som jeg ønsker at yde, følger herefter i kapitel 3 en redegørelse for den anvendte teori, hvilket gøres med udgangspunkt i metaforen om (videnskabsteoretisk) friktion, og derefter i relation til hvad friktionstilgangen bidrager med i analyserne i de enkelte artikler. Del I afsluttes med en redegørelse i kapitel 4 for de konkrete metodiske og metodologiske tilgange og fremgangsmåder, herunder et afsnit om den etiske fordring, der løber igennem afhandlingens teoretiske såvel som empiriske og analytiske arbejde.

I **Del II – afhandlingens artikler** præsenteres i kapitel 5-8 afhandlingens fire artikler, der som nævnt udgør afhandlingens analyser. Artiklerne præsenteres i den rækkefølge, som de er (foreløbigt) færdiggjort i. Bagerst i hver artikel findes en oversigt over den anvendte litteratur i den pågældende artikel.

Efter artiklerne følger i **Del III – Afslutning** kapitel 9 en kort analytisk redegørelse for projektets bidrag teoretisk og i forhold til genstandsfeltet. Efter Del III findes en samlet oversigt over den anvendte litteratur i Del I og Del III. Bagest i afhandlingen findes et resumé af hele afhandlingen og dens enkelte dele – et på dansk og et på engelsk.

## 2. Forskning og forståelser på feltet skole, læring og etnicitet

Formålet med indeværende afhandling er som nævnt at bidrage til udviklingen af forståelser af og øget indsigt i udvalgte unge med etnisk minoritetsbaggrund og disses (med)læring og tilblivelser i to udskolingsklasser; én i Malmö, Sverige og en i København, Danmark. En væsentlig del af dette formål er i den forbindelse at bidrage til teoretiske forståelser af, hvorledes kategorier som etnicitet og race kan siges at spille sammen med disse tilblivelser i en dansk/svensk skolekontekst. Med et specifikt fokus på marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser i og på tværs af skolen og livet udenfor skolen, er det en ambition at bryde med de individualiserede og essentialistiske forståelser af disse unge, der synes at præge dominerende politiske diskurser og uddannelsesinstitutioner (Camilleri-Cassar, 2013). I denne afhandling er fokus derfor ikke på, hvad der mon "er galt" med de unge, der tilsyneladende falder igennem i skole og uddannelse, men i stedet på skolen som mulighedsrum (Jartoft, 1996; Søndergaard, 2000)<sup>18</sup> i relation til de unge og deres liv i og udenfor skolen (Camilleri-Cassar, 2013). Med udgangspunkt i et kritisk psykologisk første persons perspektiv (Mørck & Nissen, 2001: 55) (se kapitel 4) vil de unges stemmer blive sat i forgrunden i undersøgelsen, fremfor at forsøge at begribe de unge og deres situationer "hen over hovedet" på dem (Holzkamp, 1998: 22-23). Med et særligt fokus på læring fra marginale positioner, herunder *marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser* set fra et *første persons perspektiv*, placerer undersøgelsen sig herved i et krydsfelt mellem tre forskningsfelter: *skole, læring og etnicitet/race*. Det er krydsfeltet imellem disse snit, der udgør afhandlingens genstandsfelt, og det er dem, der har været trukket frem i mine søgninger på litteratur (se også note 24) undervejs i afhandlingsarbejdet, og som på den baggrund behandles i dette kapitel.

I kapitlet vil jeg gennemgå de systematiske søgninger, der er anvendt for at tegne feltet op. I praksis og undervejs i arbejdet med afhandlingen har en anden litteratursøgningsmetode dog ligeledes været anvendt. Det drejer sig om såkaldte snowball-søgninger (Greenhalgh & Peacock, 2005), hvor relevant litteratur har udpeget den videre læsning og anvendelse af litteratur undervejs i arbejdet med

---

<sup>18</sup> Begrebet *mulighedsrum* (se også kapitel 4) tillægges her og således i afhandlingen den samme betydning som Søndergaards (2000: 67) begreb om *handlerum*.



afhandlingen. Mere konkret handler det om steder i læst relevant og central litteratur, hvor referencelister i den læste litteratur er blevet scannet, og hvor den litteratur, der blev vurderet relevant, er blevet fulgt op af videre læsninger med dertilhørende videre-scanninger af relevante referencer dér, hvor udvalgt litteratur er blevet fulgt op og læst etc. Denne litteratur er sine steder forsøgt inddraget i dette kapitel.

I indeværende kapitel gennemgås således først relevante undersøgelser, der beskæftiger sig med læring, herunder marginaliserende og udvidende læring, idet dette er helt centralt for afhandlingen. Med udgangspunkt i en på feltet og i den i afhandlingen anvendte litteratur udbredt pointe om problematiske, individualiserende og essentialiserende træk ved skolen, gennemgås nogle af de undersøgelser, der særligt beskæftiger sig med neoliberalistiske tendenser til individualisering, idet pointen således indgår som en del af afhandlingens undersøgelse, hvor og igennem hvilken den søges afprøvet og nuanceret. Herefter gennemgås nogle af de undersøgelser, der anvendes i afhandlingen, som beskæftiger sig med race og etnicitet i en skolesammenhæng, for til sidst i kapitlet at se på undersøgelser, der i særlig grad vægter elevernes egne erfaringer om skolen og livet, der gøres der. Undersøgelserne, der indgår i dette kapitel, er dels informeret af afhandlingens teoretiske felter, og dels gennem (systematiske) litteratursøgninger med henblik på tekster og undersøgelser, der har kunnet bidrage til dette. De konkrete søgekriterier for disse søgninger vil blive præciseret undervejs.

## **Et bredt læringsperspektiv**

Diskussionerne omkring krydsfeltet mellem skole, læring og etnicitet/race er mange. Igennem de seneste 15 år har diskussionerne i Danmark handlet om alt fra etniske minoriteters (manglende) faglige udbytte i skolen (Egelund et al., 2011; Holmen, 2006; OECD, 2004; Egelund, 2003), (manglende) modersmålsundervisning af disse elever (se fx Kristiansdottir, 2010; Laursen, 2008; EVA, 2007; Kristiansdottir & Timm, 2007; Holmen, 2006; Roe og Hvistendahl, 2006; Cummins, 2005; Egelund, 2003; Thomas & Collier, 2002), mono- vs. multikulturel undervisning (se fx Gitz-Johansen, 2006; Staunæs, 2004) samt spørgsmålet om undervisning i nationalsproget som andetsprog (se fx Egelund, 2003). I denne afhandling vil man dog ikke kunne finde analyser, der beskæftiger sig med to-sprogethed, faglige udbytter eller modersmålsundervisning, om end sådanne analyser ville kunne bidrage med interessante pointer i forhold til netop dette felt. Når jeg ikke beskæftiger mig med dette, handler det overordnet set om det forholdsvis brede læringsbegreb, der opereres med i afhandlingen, hvilket jeg ser nærmere på i det følgende.

Generelt set er der indenfor især det socialpædagogiske praksisfelt, men også til dels uddannelsesfeltet og det specialpædagogiske praksisfelt, tendenser til, at de mere individualiserende (ind)læringsteorier er dominerende. Her fokuseres som oftest særligt på udsatte elevers indlæringsproblemer og manglende læring. Dette fokus afspejler tendenser til at søge forklaringer og løsninger på indlæringsvanskeligheder og andre problemer gennem et fokus på individets begrænsede kognitive, sociale, personlige forudsætninger og/eller i problematiske familieforhold. (Mørck, 2006). Det afspejler ligeledes en udbredt læringsforståelse, der handler om at se på læring som opnået (faglig) viden (jf. fx Juelskjær & Plauborg, 2013). Denne måde at forstå læring på knytter sig ofte til en forståelse af (ind)læring som noget (lærerens undervisning), der skal "ind" i eleven – et begrebsindhold – som, når dette er lært, kan registreres ved et begrebsudtryk (Høines, 1987). Med en sådan forståelse af læring knyttes læring til succes, hvor det at klare sig godt på skolens præmisser knyttes til succesfuld læring (Mørck, 2003: 4), samtidig med at det at klare sig dårligt i relation til det faglige, sættes i modsætning til læring som fx indlæringsvanskeligheder, mangel på eller fravær af læring (McDermott, 1996), hvilket ligeledes gælder for de sociale og kulturelle læreprocesser, der har betydning for, at eleven "klar sig dårligt" (Mørck, 2003: 4). Indenfor uddannelseslitteraturen har der været en del opmærksomhed på lærings-identiteter (learner-identities), der med en kritisk tilgang, fremhæver en opmærksomhed på, hvordan læring er en kulturel proces, der på komplekse måder er vævet ind i spørgsmål om identiteter og sociale kontekster (se fx Lave & Wenger, 1991), samt hvordan lærings-identiteter (learner-identities) er kraftigt vævet videre ind i sociale kategorier som race, klasse og køn (se fx Renold, 2001; Youdell, 2003).

I tråd med det sidste bryder indeværende afhandling med den første forståelse af læring som succes på skolens/uddannelsens præmisser. Inspireret af Mørcks (2003; 2006) forskning om læring og overskridelse af marginalisering trækker afhandlingen på et bredt læringsbegreb, hvor det at lære kan ske på mange måder ved at deltage i mange forskellige sammenhænge og fællesskaber, fra forskellige positioner og dermed bevæge sig i mange varierende retninger – herunder også til et liv fra marginale positioner (ibid.; Willis, 1978/2000). Dette brede læringsbegreb som udgangspunkt for afhandlingen implicerer ligeledes en forståelse af læring knyttet til (delvis) overskridelse af marginalisering, som i når de unge i og på tværs af forskellige sammenhænge og fællesskaber bevæger sig i overskridende retninger i relation til tidligere marginale positioner, hvormed der brydes med en (historisk) tendens til *enten* at forske i marginalisering *eller* i (ind)læring (Mørck, 2003: 2). Et sådan brud ses fx hos Mørck (2006), der med sin forskning i det "vilde" socialarbejdermiljø i København peger på, hvordan man gennem fælles projekter på tværs af etniske og sociale forskelle kan skabe det, hun

betegner som grænsefællesskaber, som kan medvirke til læring og overskridelse af marginalisering. I den forbindelse understreger Mørck:

We need (...) learning theories that (...) define marginalizing learning processes as part of learning (O'Connor, 2003), that is, that show what and how people learn when social margins are produced and reproduced. (Mørck, 2010: 177)

En sådan læringsteori implicerer i henhold til Mørck en forståelse af, at læring fra marginale positioner inkluderer såvel *marginaliserende læring*, hvilket ofte involverer kampe med modsætninger, dilemmaer, dobbeltheder og/eller double-binds,<sup>19</sup> ligesom det involverer *udvidende læring*, der implicerer kampe med disse modsætninger, dilemmaer, dobbeltheder og double-binds og *delvis overskridelse* af dem (Mørck, 2010). Det *delvise* henviser hos Mørck (2006: 30) til, at der sjældent findes en entydig og endelig vej til overskridelse af marginalisering, idet overskridelse af marginalisering ifølge Mørck involverer en kompleks 'zig-zag-agtig bevægelse', der udgøres af mange små skridt og komplekse forandringer i og på tværs af kontekster og fællesskaber, som personen deltager i. Det er i dette såkaldte dobbelte perspektiv på læring fra marginale positioner, at afhandlingens fokus på *såvel* marginaliserende læring *som* udvidende læring er begrundet, et perspektiv der på mange måder adskiller sig fra tendensen til *enten/eller*.

### **Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser**

Med afsæt i ovenstående dækker begrebet for fænomenet *marginaliseringsprocesser* i afhandlingen over lærings- og subjektiveringsprocesser<sup>20</sup> med marginaliserende effekter. Marginalisering henviser i den forbindelse til, når de unge (eller en gruppe) har begrænset og ulige adgang til at deltage i sammenhænge, der for de unge synes meningsfulde, og begrebet dækker følgelig over, at de unge har begrænset indflydelse på væsentlige vilkår i deres eget liv (Mørck, 2006: 27). Det processuelle ved begrebet er centralt, fordi der med det henvises til, at der er tale om, når marginalisering finder sted i og på tværs af flere situationer og sammenhænge/kontekster, og dermed i og på tværs af tid(er) og sted(er) (se fx analyserne af Saad i artikel 3, kapitel 7).

---

<sup>19</sup> Double-binds defineres her som situationer, hvor uanset hvad en person gør, kan hun eller han ikke vinde (Bateson, 1972, i Engeström, 1987: 11).

<sup>20</sup> Hvordan jeg konkret i afhandlingen forholder mig til forholdet mellem læring og subjektivering, uddybes i kapitel 3.

Begrebet *overskridende forandringsbevægelser*<sup>21</sup> anvendes i afhandlingen i forlængelse af marginaliseringsprocesser for fænomener, der er kendetegnet ved situerede brud i og/eller over tid på disse og dermed udvidelser af muligheder for meningsfuld deltagelse. Som analyserne af Amir i artikel 3 (kapitel 7) og Mounir i artikel 4 (kapitel 8) viser, synes der til trods for overskridende forandringsbevægelser fortsat at skulle kæmpes for at få lov at fastholde en egentlig overskridelse, hvilket i særligt artikel 4 (kapitel 8) i høj grad handler om essentialiserede, generaliserende forståelser af folk som Mounir, med brun hud og sort hår, der kommer fra A-bro etc., og som unge som Mounir (på begrænsende vis) møder i deres hverdagsliv.

De overskridende forandringsbevægelser vil man i afhandlingen kunne finde på flere niveauer end i relation til de unge, der deltager i undersøgelsen. Først og fremmest handler det om en egen bestræbelse på i undersøgelsen at overskride forståelser af de unge set fra et tredje persons (ekspert)blik, hvor man forsøger at forstå de unge, men henover hovedet på dem - en bestræbelse der er omsat til praksis ved som udgangspunkt at lægge mig op af de unges første persons perspektiver (dette uddybes i kapitel 4). Men det drejer sig ligeledes om egne overskridende forandringsbevægelser i relation til en mere traditionel tænkning i opdelte (videnskabs)teoretiske paradigmer. Med en kontekstuel forståelse ser jeg på den baggrund afhandlingens anvendte teoretiske begreber ikke som universelle størrelser, men som noget, der kan udvikles og får betydning i relation til den kontekst og den/de praksis/-ser, jeg undersøger. Hvordan denne bestræbelse er forsøgt gjort i praksis, uddybes i kapitel 3 og 4.

### **Marginalisering og/eller overskridelse af marginalisering**

En del tidligere etnografisk uddannelsesforskning peger på, hvordan skolen reproducerer visse elevers samfundsmæssigt marginale positioner (fx Fergusson, 2000; Olsen, 1997; McDermott, 1996; Willis, 1978/2000). Endvidere peger en del nyere forskning og litteratur på, hvorfor det går skidt i skolen netop for elever med etnisk minoritetsbaggrund (fx Elsborg et al., 2005; Gilliam, 2005; Gitz-Johansen, 2006), ved at fokusere på, hvordan marginalisering reproduceres i forskellige institutioner ved at eksplicere de implicite og tavse processer, hvorigennem de professionelle, til trods for deres gode intentioner, bidrager til yderligere marginalisering af unge med etnisk minoritetsbaggrund (Gilliam, 2005; Hjerrild, 2005; Bek-Pedersen, 2005; Bundgaard & Gulløv, 2005; Vitus-Andersen, 2004).

---

<sup>21</sup> Hvordan de to begreber *marginaliseringsprocesser* og *overskridende forandringsbevægelser* som udtryk for de fænomener der er omdrejningspunktet for afhandlingen mere konkret bidrager med nuancer/aspekter i relation til Mørcks marginaliseringsbegreb og bergrebsligørelse af overskridelse af marginalisering (2006), som afhandlingsarbejdet har taget sit afsæt i, uddybes i kapitel 9.

En del af den litteratur, der trækkes på i afhandlingen, er forankret i de teoretiske tilgange, der anvendes i afhandlingens analyser. Dette er fx tilfældet med Mørck (2003, 2006) og hendes analyser af unge gadeplansarbejdere med etnisk minoritetsbaggrund og disses begrænsede indflydelse på væsentlige vilkår i deres eget liv, hvor marginalisering teoretisk forstås som et aspekt ved personers og grupper (begrænsede) samfundsmæssige position. I modsætning til begrebet udstødelse implicerer begrebet marginalisering hos Mørck, og således også i denne afhandling, at der stadig er tale om en delvis om end marginal deltagelse i en (eller flere) sammenhæng/gruppe, og marginalisering henviser således til personers meget begrænsede eller manglende indflydelse på væsentlige vilkår i deres eget liv. Davies og Hunt (1994: 390) benytter sig i deres analyser af klasserums kompetencer og marginaliserende positioneringer af begrebet om *markering*, der henviser til, at der indenfor binære par af sociale kategorier (hvid/sort, mandlig/kvindelig, heteroseksuel/homoseksuel, voksen/barn, lærer/elev etc.) er en tendens til, at den første forstås som normal, og at den sidste er den afhængige betegnelse, der henter sin mening med hensyn til dens forskel fra den første. Eller sagt på en anden måde har den "første" binære kategori status som det privilegerede og ækvivaleres med det normale, en position som hvem som helst kunne indtage, hvis ikke de var "forskellige" i forståelsen afvigende fra den dominerende kategori (ibid.), og forståelsen af, hvad der defineres som markeret, den "anden", henter sin betydning og mening i relation til dens forskellighed fra den første. I en anden og senere undersøgelse af Davies (2006) peger hun på, hvordan den dominerende diskurs i skolen, som hun betegner 'teaching-as-usual', med dens individualiserende og på samme tid relationelle implikationer, synes at skabe særlige spændinger, double-binds og modsætninger for bestemte elever, der fører til marginalisering af disse elever i en skolesammenhæng. Endelig undersøger Søndergaard (2009) ligeledes empirisk, og i relation til mobning i skolen, hvorledes intra-agerende kræfter er (med)skabere af betingelser, sociale processer og fænomener i relation til skoleliv på måder, der har fået relevans for dette afhandlingsarbejde.

Kvalitativ forskning i, hvordan det lykkes nogle unge at overskride (samfundsmæssigt) marginale positioner, viser i en dansk sammenhæng undersøgelser af de såkaldte *mønsterbrydere* (Elsborg et al., 2005; Højmark, 2005; Elsborg et al., 1999), der blandt andet medinddrager de mønsterbrydendes egne perspektiver. I særligt Elsborg et. al.'s (2005) undersøgelse reproduceres en samfundsmæssig dominerende personaliseret diskurs,<sup>22</sup> herunder en relativt individualiseret forståelse af overskridelse af samfundsmæssigt marginale positioner, hvorved der implicit abstraheres fra samfundsmæssige

---

<sup>22</sup> "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 problem-børn, men som voksne er de blevet selvstændige, ansvarsfulde samfundsborgere" (Elsborg, Hansen & Hansen, 1999: 10, kursiv i original).

betingelser samt en dybere analyse af personernes deltagelse i forskellige sammenhænge og fællesskaber. Sådanne analyser ses i Mørcks (2003, 2006) undersøgelse af, hvordan læring og delvis overskridelse af marginalisering er mulig med de unges deltagelse i det, hun betegner som 'grænsefællesskaber', der har etniske minoritetsdreng/-mænd fra det 'vilde' socialarbejdermiljø i København som primært fokus, og dermed personer der *ikke* længere deltager i folkeskolen. Det empiriske udgangspunkt for indeværende undersøgelse er udskolings elever i to 9. klasser, og undersøgelsen i nærværende afhandling adskiller sig som nævnt på det punkt fra andre danske forskningsundersøgelser af (blandt andet etniske minoritets)elever, der primært har fokus på årene inden, fx på mellemtrinnet (se fx Gilliam, 2006; Staunæs, 2004; Kofoed, 2004, 1994).

I en svensk forskningssammenhæng peger Söderman (2007) på hiphopkulturen som et folkeoplysningsprojekt med et kæmpe potentiale for at frigøre mennesker fra marginalisering og fremmedgørelse. I Danmark fremhæver Jensen (2008) tilsvarende pointer ved at pege på, hvordan hiphopkulturen tilbyder særligt unge med etnisk minoritetsbaggrund attraktive subjektiveringsmuligheder, fordi det med musikken bliver muligt at forholde sig til egne oplevelser og erfaringer omkring social eksklusion, stigmatisering og marginalisering, hvilket bidrager med tolkninger og forståelser af deres egen situation i relation til teksten i musikken. I tråd med disse pointer viser Sernhedes studier (2009), at hiphopkulturen særligt finder sin anvendelse i såkaldte udsatte boligområder, hvor der i disse år spores en udvikling, der adskiller "de udsatte" områder fra det øvrige samfund og bidrager til det, han med referencer til Wacquant (2008) betegner territoriale stigmatiseringsprocesser. Sernhede (2011) peger videre på, hvordan uformelle læringsprocesser ligger som en integreret del af de unges kulturelle praksis, og gør dem i stand til at udtrykke sig. En væsentlig pointe er i den sammenhæng, hvordan disse uformelle læringsprocesser står i kontrast til den formelle læring, som de unge møder i de nutidige forstadsskoler, og Sernhede understreger den væsentlige pointe, der ligger i, at vi forsøger at forstå og lære fra og af de temaer og processer, der ligger indlejret i hip-hoppen, som er de unges kultur i disse områder, ikke mindst fordi der med dem ligger væsentlige sociale og politiske kritikker, der kan bidrage til diskussionen om, hvordan disse samfundsproblemstillinger kan løses.

Nogle af de studier der im- og eksplicit trækkes på i denne afhandling, anvendes til at se på, hvordan almene dominerende diskurser og forståelser om og i skolen får betydning for de implicerede unge. Det ser jeg nærmere på i det følgende afsnit.

## Skolen og (re)produktionen af sociale uligheder/neoliberalistiske tendenser til individualisering?

At skolen selekterer blandt eleverne efter social klasse/baggrund, er, som nævnt indledningsvist, i et uddannelsessociologisk perspektiv en velkendt og velbeskrevet pointe (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Wacquant, 1992; Willis, 1978/2000). Ifølge Moldenhawer (2001), Kofoed (1994) og Staunæs (2003a) synes denne selektions- og kvalificeringsmekanisme endvidere at have en etnisk slagside, fordi forholdet imellem etniske minoriteter og majoriteten synes opretholdt gennem skolen (Staunæs, 2003a), ligesom Willis (1978/2000) peger på en lignende opretholdelse i relation til social klasse. Herved reproduceres samfundsmæssige uligheder i skolen, hvor de, der på forhånd mangler kulturel og national kapital, ikke har mulighed for at slå igennem (Staunæs, 2003a; Moldenhawer, 2001; Kofoed, 1994), til trods for de idealer og ideologier om lighed der umiddelbart ligger i den enhedsskole-tanke, som udgør selve grundlaget for folkeskolen, og som bygger på ideen om én skole for alle børn. I modsætning til uddannelsessociologer som fx Bourdieu og Wacquant der i højere grad bidrager med en oppefra og ned diagnose af skole og uddannelse, ønsker jeg i tråd med en social praksisteoretisk tilgang at undersøge udvalgte sociale kategorier som noget der (re)produceres nedefra<sup>23</sup>, i og med de lokale sociale kontekster som de implicerede unge er del af (se også Willis, 1978/2000) – i og på tværs af skolen og udenfor skolen.

### Inklusion

Det politiske ideal om (socialdemokratisk) lighed ligger ligeledes bag nyere tids fokusering på (pædagogisk og didaktisk) inklusion i særligt en dansk skolesammenhæng – et fokus som de ovenfor nævnte værker ikke medtænker – hvor idealet er at vende blikket fra det enkelte barn til fællesskabets organisering og dynamikker (Fisker, 2014). Med den nuværende regering i Danmark og deres seneste udspil om "Ny nordisk skole" der hurtigt efterfulgtes af den ny folkeskolereform, der træder i kraft i år, er en af tankerne, at der i langt højere grad end tidligere skal tænkes i 'at skabe en skole for alle' – en skole hvor 'alle skal gennemføre mere uddannelse' (Antorini & Westerby, 2011: 159). Hvor 1990'ernes fokus på 'individualisering' og 'mangfoldighed' gjorde forskelligheden til et formål i sig selv, bliver forskelligheden nu igennem inklusionsfiguren hilst velkommen som et særligt bidrag til (arbejds-)fællesskabet. Enhver forskellighed er anerkendt, i det omfang den lader sig inkludere og mobilisere som et særligt bidrag til opretholdelsen af nationens vækst og velfærd" (Christensen & Kristensen, 2012). (Christoffersen, 2014).

---

<sup>23</sup> For lignende undersøgelser i en poststrukturalistisk rammesætning, se fx Staunæs (2003a).

Flere undersøgelser blandt lærere peger dog på, at det i praksis ikke er så ligetil med inklusionen. I den forbindelse tilkendegiver ca. 68 % af lærerne, at den opgave der består i at skabe inkluderende læringsmiljøer er overvejende svær eller svær (EVA, 2013: 22), og 54 % af lærerne i en anden undersøgelse af EVA i 2011 peger på, hvordan lærerens indsats i relation til inklusion primært har været rettet imod enkelte elever snarere end fællesskabet. Dette peger på særligt to ting af relevans for denne afhandling, nemlig 1) at der til trods for politiske målsætninger om, at arbejde inkluderende, hvor alle elever skal have mulighed for at indgå i et klassefællesskab og hvor alle antages at være særlige på særlige måder, i overvejende grad endnu fortsat blandt lærere arbejdes integrerende, hvor det handler om, at den enkelte "særlige" skal blive som de andre (Fisker, 2014: 92), og med dette, og dermed 2) en begrundet formodning om, at der i mange tilfælde fortsat blandt lærere arbejdes ud fra individualiserede forståelser af de problematikker, der optræder i relation til nogle elever i praksis. Denne formodning afprøves i afhandlingen i relation til de to skoler, der indgår i undersøgelsen, og det undersøges i forlængelse heraf, hvorvidt ansvaret for elevernes deltagelse og læring ligger som en fælles opgave, eller udelukkende hos de implicerede elever, eller lærere eller noget helt fjerde.

Med individualiserende forståelser af de problematikker, der optræder i relation til nogle elever i praksis, og dermed vægtningen af den enkeltes ansvar for eget liv og læring, synes skyld og ansvar at udpeges som tilhørende det enkelte individ, og i en skolesammenhæng ligeledes forældrene (se fx Hein, 2012; Knudsen, 2010), og som følge af fx ovennævnte inklusionsparadigme også læreren (Ratner, 2012: 159-163). For ifølge Ratner (2012) deler læreren og skolen i højere grad i dag end tidligere ansvaret for elevens læring, og Bjerg (2011: 9) påpeger i den forbindelse, hvorledes forskellige nutidige pædagogiske metoder og didaktikker anvendes for at vække elevernes lyst til læring, med henblik på at få dem til at forbinde sig til skolens faglige formål. Ratner (2012) taler i den forbindelse om et retorisk skift fra at tale om eleven som interventionsobjekt til snarere at fokusere på læreren; elevernes performativiteter i en skolesammenhæng afspejler, hvorvidt læreren i praksis arbejder in- eller ekskluderende. På den baggrund optræder fænomenet eksklusion af nogle elever tilsyneladende fortsat, ligesom der fortsat synes at hvile et stort ansvar, om end ikke som interventionsansvar, hos eleven for altså at agere passende indenfor de af læreren/skolen udstukne rammer, for at undgå eksklusion. Rammer, der ifølge Youdell (2003), synes at have særligt vanskeligt ved at favne det, hun i en britisk sammenhæng betegner "Black Boys" (se i øvrigt Gillborn & Youdell (2000) for en diskussion af denne fordeling som et element ved den uddannelsesmæssige imødekommenhed, der synes særligt at skade sorte drenge). Det der synes svært for læreren/skolen at favne/rumme/inkludere er ifølge Youdell (2003: 13) disse sorte elevs subkultur, drengenes kroppe der konnoterer heterosek-



suel maskulinitet, den privilegerede sortthed/brunhed, respektløshed for skolen og høj subkulturel status, der alt sammen er vævet ind i hinanden og dermed vanskeligt lader sig adskille - konnotationer, der strider imod hvad der for læreren/skolen betragtes som den "ideelle elev" (i forhold til "det ideelle" ses her en parallel til Willis, 1978/2000). Dette fænomen, samt de ovenfor beskrevne, undersøges i afhandlingen i tråd med afhandlingens social praksisteoretiske udgangspunkt nedefra, dvs. fra primært de implicerede unges perspektiver, suppleret med perspektiver fra udvalgte implicerede lærere/medarbejdere, som del af de marginaliseringsprocesser der udgør den ene del af afhandlingens grundlæggende fokus.

### **Individualisering**

I sin afhandling (2014) analyserer Christoffersen, hvordan neoliberale kræfter interagerer med vor tids måde at drive skole på, og hvordan disse kræfter i relation til skolen i høj grad kommer fra en forventning om, at fx Danmark skal kunne klare sig i konkurrence med andre lande (Ball, 2008). Som kraft siver denne forventning helt ind i klasseværelserne gennem policies som politiske dokumenter (ibid.) og måder at praktisere, tænke, teste, måle og vurdere elever og lærere på. Globalisering, økonomi og konkurrenceevne er således ifølge Christoffersen (2014) væsentlige elementer såvel kollektivt som personligt (Ball, 2008: 1-54), og samfundsøkonomi har på den måde en stærk såvel symbolsk som konkret betydning i en neoliberal tankegang. Set fra en politisk vinkel indebærer de neoliberalistiske tendenser, at (markeds)økonomi i dag er det væsentligste parameter for succes og muligheder (se bl.a. Ball, 2008). Ifølge Davies et.al. (2006) bliver individualisering således en særlig kraft i det neoliberale felt samtidig med, at eleverne institutionaliseres i økonomiske enheder. (Christoffersen, 2014: 114-15). Med det social praksisteoretiske udgangspunkt der ligger til grund for arbejdet med afhandlingen (og med den senere udvidelse henimod agential realisme), adskiller det samfundsmæssige niveau sig vanskeligt fra individniveau, ligesom der ikke (blot) er tale om nedsivning, idet samfundsmæssige forandringer kan påvirke konkrete mennesker i og med lokale kontekster, ligesom konkrete mennesker gennem deres deltagelse i lokale kontekster kan påvirke samfundsmæssige diskurser og betingelser (se fx Mørck, 2006). Jeg ønsker med denne afhandling at undersøge hvorvidt og hvordan tendenser til individualisering afspejles på de konkrete lokale skoler, der indgår i undersøgelsen, og i relation til de implicerede elever, men jeg ønsker ligeledes i tråd med social praksisteoretiske analyser at undersøge nedefra, fra de konkrete unge på de konkrete skoler, hvorvidt og hvordan andre dynamikker er på spil i forhold til de marginaliseringsprocesser, der som nævnt ligger som en grundlæggende del af afhandlingen.

## Individualisering og marginalisering

Ifølge Osterkamp (2000), der indenfor en kritisk psykologisk forståelsesramme blandt andet beskæftiger sig med motivationsforskning, får den individualiserende eller personaliserende synsmåde den (skjulte) betydning, at vi holder andre uden for eget ansvarsområde og retfærdiggør denne sociale udelukkelse med formodede egenskaber hos de marginaliserede selv. Herved gør vi dem ansvarlige for det, der gøres imod dem (Osterkamp, 2000: 11), og Osterkamp er i den sammenhæng optaget af, hvordan man kan bryde disse synsmåder, som ofte finder sted. Staunæs (2004), der i en poststrukturalistisk forståelsesramme har undersøgt køn, etnicitet og skoleliv, påpeger lignende pointer med sine beskrivelser af, hvordan en individualiseret diskurs implicerer en tendens til at benytte kulturelle, essentialistiske forskelsforklaringsmodeller som overordnede fortolkningsrammer, når det gælder forståelser af mennesker, der falder udenfor "normen". Herved kommer disse menneskers 'mangler' til at fremstå som grunden til deres vanskeligheder, hvormed de selv eller gruppen af disse mennesker (og/eller deres kultur) implicit får skylden og ansvaret for deres livssituation (ibid.). Lignende pointer er tidligere fremhævet hos McDermott (1996), der peger på, hvordan indlæringsvanskeligheder, snarere end at ses som mangler ved barnet, eksisterer som en kategori i vores kultur, der tilegner sig en bestemt del af børnene, så længe den holdes i live af vores måde at organisere opgaver, færdigheder og evalueringer i skolerne, som det er tilfældet, også i dag. Varenne & McDermott (1998 i Mørck, 2006) analyserer marginaliserende og individualiserende tendenser ved den dominerende lærings- og uddannelsesdiskurs, og peger i den forbindelse på, hvordan ord som individuel, færdighed, evne (ability), indlæringsvanskelighed, intelligens, kompetence, dygtighed (proficiency) afspejler de problematiske individualiserende tendenser ved diskursen. Afhandlingens analyser har i tråd med Varenne & McDermotts (1998) analyser udgangspunkt i en nysgerrig tilgang til praksis med som nævnt en vægtning af særligt de unges perspektiver i relation til muligheder og begrænsninger (herunder også marginaliserende og individualiserende tendenser) for tilblivelse, deltagelse og handling.

Ball & Youdell (2007: 53) fremhæver i en foreløbig rapport fra deres studie af skjult privatisering i den offentlige skole, hvordan der med de neoliberalistiske tendenser, der (også) driver skolen, bliver tale om uddannelse som et forbrugerprodukt, hvor det enkelte individ forventes at tage det overordnede ansvar for sin skolegang, fordi det er det enkelte individ, der høster belønningen ved at lade sig uddanne. Herved overses en forståelse af uddannelse som en grundlæggende værdifuld delt ressource, som staten er forpligtet på at stille til rådighed for sine borgere, og som kommer alle til gode (ibid.). Det problematiske er ifølge rapporten, at disse tendenser dækker over voksende kløfter mellem de bedst socio-økonomisk stillede grupper og de svagest stillede grupper såvel som mellem etniske ma-

joriteter og etniske minoritetsgrupper. Ifølge Mørck (2006: 23) og i relation til afhandlingen implicerer neoliberalistiske tendenser til individualisering endvidere faren for, at læring fra marginale positioner, herunder marginaliserende læring, i praksis individualiseres og essentialiseres og dermed gøres til personens eget, individuelle problem, hvormed ansvaret, også i en skolesammenhæng, for at bryde med disse processer i forlængelse heraf gøres til den enkeltes ansvar (Mørck, 2006: 23).

Jeg ønsker med denne afhandling at undersøge hvorvidt og hvordan de beskrevne tendenser gør sig gældende på de to skoler, der indgår i undersøgelsen. I og med undersøgelsens social praksisteoretiske udgangspunkt, ønsker jeg som nævnt at gøre dette nedefra, dvs. med et primært udgangspunkt i de implicerede unges perspektiver. Med dette ønsker jeg at bidrage med en nuancering af de nævnte tendenser som andet og mere end den sine steder beskrevne nedsivning, ligesom jeg ønsker at undersøge om og hvilke andre kompleksiteter, dynamikker og sociale kategoriseringer, der synes at være på spil end de beskrevne tendenser til individualisering, hvilket diskuteres og samles op på i afhandlingens Del III, kapitel 9.

## **Et race- og etnicitetsperspektiv**

I en dansk kontekst har der indenfor etnicitetsforskning været en tendens til at fokusere på etnicitet snarere end race (Myong, 2011). Tendensen er på mange måder forståelig, set i lyset af den biologiske konceptualisering af race-begrebet og dens historiske og politiske konsekvenser efter anden verdenskrig (Gullestad, 2004). I afhandlingen forfølger jeg dog, inspireret af Myong (2011), der forsker i transnational adoption, temaer i de implicerede unges og lærernes fortællinger om race ikke som biologi, men som forskelssættende og konstituerende kategori for subjektiv tilblivelse, og racialisering som kontingent og forhandlede processer (ibid.). Herudover trækkes der i afhandlingen på en del anden litteratur, der omfatter problematikker, der knytter sig særligt til elever med minoritetsbaggrund i en skolesammenhæng. Feltet er stort, hvilket en litteratursøgning (ERIC, International ERIC, PsycINFO, ProQuest Educational Journals and ProQuest Research Library) med søgeordene "*secondary education*" *ethnic*\* *race*\* med 9148 hits peger på<sup>24</sup>. Kendetegnende for en stor del af

---

<sup>24</sup> Jeg har på grund af den omfattende litteratur på området set mig nødsaget til i mine litteratursøgninger at foretage visse afgrænsninger. En afgrænsning i netop denne søgning har på den baggrund været at indsnævre "skole/education" til "udskoling/secondary education". En anden afgrænsning jeg af samme årsag har set mig nødsaget til, handler om de betegnelser, jeg generelt set anvender i mine søgninger. En del af litteraturen refererer fx til inklusion af etniske minoriteter i en skolesammenhæng som del af "social justice" og ligeberettigelse (se fx Gillborn, 2001), ligesom andre studier (se fx Moldenhawer, 2001; Kofoed, 2004; Staunæs, 2003a) med begreber som in- og eksklusionsprocesser refererer til processer, der på mange måder minder om dem, jeg undersøger. Jeg har i forbindelse med denne afgrænsning i søgekriterier anvendt fire af de fem begreber nævnt indledningsvist som udtryk for det krydsfelt, som afhandlingen er placeret i: *marginalisering*, *overskridelse*, *elev*

litteraturen, jeg er stødt på, synes at være, at en stor del af den er funderet i primært engelske eller amerikanske kontekster og studier. En del af litteraturen jeg trækker på i afhandlingen, er funderet i Critical Race Theory (CRT), idet netop denne tilgang har metateoretiske overlap med nærværende afhandling, ligesom antropologiske studier af lignende problematikker har vist sig frugtbare. Flere teoretikere indenfor CRT fokuserer på, hvordan racisme arbejder med, imod og gennem øvrige forskelssættende kategorier som fx klasse, køn og seksualitet og denne optagethed af *intersektionalitet* er særlig stor indenfor Critical Race Feminism (se fx Creenshaw, 1995; Youdell, 2006).

Gillborn (1999/2012) peger, med udgangspunkt i de tendenser til individualisering beskrevet ovenfor, på, hvordan sorte elever i britiske skoler fortsat bebrejdes deres situation og nederlag i skolen, fordi politikere fejler ved ikke at anerkende den dybt racialiserede og racistiske natur, der ifølge Gillborn karakteriserer vor tids skole- og uddannelsessystem. I en nordisk europæisk sammenhæng peges der med den manglende anerkendelse af etnicitet og race som betydningsfuld – i forståelsen forskels-sættende – kategori på tendenser til praktiseringer af det, der refereres til som farveblindhed (se fx Myong, 2011; Gullestad, 2004; Hervik, 2001). Den (om end til tider velmenende) farveblindhed hviler ifølge Gillborns beskrivelser på en "naiv multikulturalisme" (Gillborn, 1999/2012: 135) eller det, der ses som et ideal om lighed, der refererer til ideen om race som en ubetydelig kategori i en tolerant (dansk) socialitet, der tillader hvide mennesker at tro, at det at være hvid, sort eller brun ikke har nogen betydning for et individs eller en gruppes relative placering i det socio-økonomiske hierarki (Gallagher, 2003). Lignende pointer er lavet andre steder i Europa (se fx Gillborn, 2008; van Dijk, 1993) og i USA (se fx Leonardo, 2004; Frankenberg, 1993; Sleeter, 1993; Foster, 1990).

I henhold til Gillborn og Youdell (2000) giver den dominerende tendens til individualisering i skole- og uddannelsespolitik og i klasserumspraksisser et skyklap-perspektiv, hvor fokuseringen på hver enkelt individuelle sag kommer til at skygge for relevansen af det bredere billede, der som en konsekvens heraf afvises. Ved at vurdere hvert enkelt spørgsmål på dets egne præmisser, fornægtes og forsvinder den ulighed, der træder frem ved at vurdere det i en bredere sammenhæng (Gillborn, 2001). Det vil med andre ord altid være muligt at finde en plausibel grund til, hvorfor en sort elev skal ekskluderes; hvorfor en elev skal undervises på et lavere niveau; eller hvorfor en tosproget elev ikke kan modtage den opmærksomhed, hun eller han er berettiget til, på grund af en nødvendig pragmatisme i situationer, hvor der simpelthen er utilstrækkelige ressourcer til alle (ibid.).

---

*perspektiv, skole og etnicitet/race.* Læring er på grund af den brede læringsforståelse taget ud som søgekriterium. Således viste megen af den litteratur, der fremkommer med en søgning på netop det begreb, sig at omhandle faglig læring, som ligger udenfor denne afhandlings genstandsfelt.

Youdell (2006) peger med udgangspunkt i Gillborns (1990) begreb om *institutionaliseret racisme* på, hvordan det neoliberalistiske ideal om den "ideelle klient" (Gillborn, 1990 efter Becker, 1979) tilbyder et vigtigt redskab til forståelsen af, hvordan skolekonteksten rammesættes af læreres formelle og uformelle konstruktioner af elever, der inkorporerer klasse- køns- og raceopfattelser af det hun, kalder "appropriate behavior". Denne forestilling om den ideelle klient, i en skolesammenhæng eleven, synes både hos Youdell og Gillborn at få særlige implikationer for, hvem, i deres tilfælde afrikansk Caribiske, unge mænd kan og særligt *ikke* kan blive til som i en skolekontekst.

Sleeter bidrager med sine studier af lærere i en amerikansk kontekst med interessante perspektiver på, hvordan hvide læreres farveblindhed er med til at reproducere og opretholde uligheder mellem hvide og ikke-hvide elever (se fx Sleeter, 2012, 1993). Disse hjælper mig i afhandlingen til at begribe særligt racialiserede fortællinger, som lærerne i afhandlingens empiriske materiale bringer op. May & Sleeter (2010) peger endvidere på en af de særlige problematikker, der synes at være kendetegnende for racial og etnisk diversitet i skolen i relation til spørgsmålet om multikulturel undervisning (se også Sleeter, 2012; Gay, 2010), nemlig en essentialiseret generaliseringstendens, der handler om, at kultur og etnicitet implicerer faren for, at disse ses som karakteristisk for (en gruppe af) individer og dermed som et sæt af stabile praksisser, der kan beskrives og læres. Til at undersøge og begribe dette forhold imellem på den ene side skolens tendenser til (essentialiseret) individualisering og på den anden side læreres og skolens (og mediernes) tendenser til essentialiserede generaliseringer af unge med etnisk minoritetsbaggrund i skolen, anvendes i artikel 1 (kapitel 5), Hage (2010), der med sine studier i multikulturalisme hjælper mig til at få øje på og begribe netop denne dobbelthed.

## **Elevperspektiver i studier af læring fra marginale positioner**

Som nævnt ovenfor inkluderer forståelsen af læring fra marginale positioner, som nærværende afhandling trækker på både *marginaliserende læring* og *udvidende læring* og delvis *overskridelse* af marginalisering (Mørck, 2010). En søgning på litteratur, der deler dette dobbelte perspektiv på læring fra marginale positioner i relation til elever med etnisk minoritetsbaggrund, viser en begrænset tendens til at inkludere *både* marginalisering *og* overskridelse af marginalisering, hvilket afspejler den tidligere nævnte tendens til at forske i enten eller. Når denne forståelse i søgningen udvides til ligeledes at omfatte elevperspektiver eller -erfaringer, begrænses den tilgængelige litteratur yderligere. I en litteratursøgning (ERIC, International ERIC, PsycINFO, ProQuest Educational Journals and ProQuest Research Library) med søgeordene: "*secondary education\**" *marginali\** *transcend\** *ethni\** *race* "*student perspective\**" fik jeg således 44 hits. Heraf synes 13 af dem relevante for det felt, jeg undersø-

ger, mens kun 4 af dem havde overlap på samtlige af søgeordene, og hvor 3 af disse med udgangspunkt i eleverfaringer og/eller -perspektiver i forskellige kontekster og med forskellige (teoretiske) vinkler og metoder undersøger, hvordan skolelivet opleves hos unge med minoritetsbaggrund fra mere marginale positioner (Chikkatur, 2012; Khan, 2009; Von Hagen, 2008), og hvor der samtidig arbejdes på at udvide mulighederne teoretisk (Khan, 2009; Von Hagen, 2008) og/eller i praksis (Chikkatur, 2012) for disse elever.

Med et udgangspunkt i anvendelsen af et kritisk psykologisk første persons perspektiv (Dreier, 2008) i indeværende afhandling, ligger der dog en helt særlig bestræbelse – en bestræbelse der ligeledes handler om overskridelse. Det, der søges overskredet, er den tidligere beskrevne essentialiserede individualisering og (essentialiserede) generalisering. At bestræbe sig på at komme til forståelse med den anden, med udgangspunkt i den andens 'første persons perspektiv', er en måde at humanisere og myndiggøre den 'medforskende'<sup>25</sup> som subjekt (Holzkamp, 1998), med henblik på at undgå traditionelle opfattelser af objektivisering af de implicerede (Nissen, 2009). Det handler om at lade de unge træde frem som mennesker. Denne etiske bestræbelse, der som nævnt i indledningen løber igennem mit arbejde med afhandlingen, er afspejlet i mit valg af teoriske tilgange til arbejdet med empirien, hvilket uddybes i kapitel 4. Med første persons perspektivet åbnes der i en kritisk psykologisk forståelse for muligheder for en solidarisk kritik på flere niveauer, hvilket blandt andet indebærer et kritisk perspektiv på skolens praksis, ligesom formidlingen af de unges (oppositionelle) perspektiver kan vise sig at indeholde samfundskritiske potentialer<sup>26</sup> (Mørck, 2006; Osterkamp, 2000). I en poststrukturalistisk informeret tænkning, som den fx ses hos Butler, ligger kritikken implicit i og med de unges oppositionelle deltagelse, handlinger og fortællinger, der ifølge hende kan betragtes som opstået ud af et ønske ikke at blive 'styret' sådan, på de specifikke måder, som skolen foreskriver (Højgaard, *in prep.*).

I og med den teoretiske informerethed, der knytter sig til begrebet første persons perspektiv, er den forskning, som afhandlingen trækker på i den forbindelse, ligeledes forankret inden for denne tilgang. Det drejer sig først og fremmest om Mørck (2003, 2006), der udover hendes allerede beskrevne forskning i det "vilde" socialarbejdermiljø i København, der har udgangspunkt i et første persons perspektiv, omhandler hendes senere studier af unge marginaliserede mænd i relation til deres

---

<sup>25</sup> Indenfor den kritiske psykologiske praksisforskning ligger en eksplicit forståelse af, at "de mennesker, vi samarbejder med i [praksis]forskningsprocessen", inddrages som medforskere (Højholt, 1993: 21). At dette i praksis ikke blev tilfældet for denne afhandlings undersøgelse, uddybes i kapitel 4.

<sup>26</sup> En solidarisk kritik indebærer ligeledes en selvkritisk refleksion over min egen deltagelse, hvilket jeg behandler i en senere diskussion af den anvendte metode (se kapitel 4).

banderelaterede gadefællesskaber (Mørck et al., 2013) med et lignende udgangspunkt i første persons perspektiver med henblik på en udvikling af deres praksis. Dreier (2008) understreger med sine studier af psykoterapi i relation til klienters daglige livsførelse vigtigheden af at se på de impliceredes deltagelse i og på tværs af forskellige kontekster, fordi mennesker har forskellige perspektiver relateret til forskellige fællesskaber og kontekster. Andre studier, der ligeledes har inspireret til arbejdet med et første persons perspektiv i denne afhandling, er Nissens (2000a) studier af arbejdet med de mest socialt belastede unge i København, Projekt Gadebørn, samt Kousholts (2006) studier af familieliv fra et børneperspektiv.

I en international sammenhæng er Participatory Research en metode, der på mange måder minder om den praksisforskningsmetodologi, som det anvendte første persons perspektiv i afhandlingen hviler på. Indenfor Participatory Research, eller Participatory Action Research (PAR), fokuseres der på en proces af fortløbende refleksion og handling udført med og af mennesker i den lokale praksis der undersøges, snarere end "på" dem (Cornwall & Jewkes, 1995). Disse mennesker inddrages i processen ligesom indenfor kritisk psykologisk praksisforskning som medforskere (co-researchers) (se Reason & Bradbury, 2008).

Pointer, der minder om Mørcks, kan man med udgangspunkt i en Participatory Research-metodisk tilgang finde hos Nygreen et al. (2006), der med en grundlæggende ambition om "social change" har udarbejdet og studeret tre projekter i USA med hensigt på at vise, hvordan det, de betegner som en "urban" ungdom – en eufemisme for fattige, marginaliserede unge med etnisk minoritetsbaggrund – kan være med til at skabe sociale og lokale forandringer og på den måde udgøre en vital ressource i disse forandringer. I kontrast til en dominerende forståelse af disse unge som udskilte eller vanskelige, peger de på, hvordan det er muligt med Participatory Research som metode at engagere urban ungdom i disse forandringer ved at medinddrage dem som aktive deltagere i forskningsprocessen. En bog af Cammarota & Fine (2008) beskriver studier med samme tilgang med en særlig vægtning af unge-perspektiver – Youth Participatory Action Research (YPAR) – som afgørende for at kunne få øje på at og ikke mindst hvordan forholdene for (udsatte) unge kan ændres. Hos Ginwright (2004) ses tilgangen anvendt med et særligt fokus på sorte elever i en amerikansk skolesammenhæng.

Med et afsæt i dette kapitels refererede forskningsarbejder er det min ambition med afhandlingen at undersøge marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser i og på tværs af skolen og livet udenfor skolen i relation til udvalgte unge med etnisk minoritetsbaggrund i en skolesammenhæng i Danmark og en i Sverige. Jeg ønsker at tage afsæt i mange af de forståelser beskrevet ovenfor af sådanne processer og bevægelser, men jeg ønsker videre med udgangspunkt i de unges

første persons perspektiver at bidrage med en udvidelse af forståelserne af de sammenhænge, der måtte være imellem de unges handling, deltagelse og tilblivelse i skolen og skolen som mulighedsrum for netop de unges handling, deltagelse og tilblivelse.



### 3. (Meta)teoretiske tilgange

I indeværende kapitel introduceres de teorier og teoretiske hovedbegreber, der med en ikke-dualistisk, anti-essentialistisk tilgang til fælles (Mørck, 2006: 256) har været afgørende for udarbejdelsen af de konkrete analyser i afhandlingens fire artikler. Den teoretiske udvidelse af et socialt praksisteoretisk afsæt kan iagttages i afhandlingens analyser i de fire artikler. Der er tale om en proces, hvor jeg undervejs i analysearbejdet begynder at kunne skrive min empiri frem med nogle flere komponenter, end de der med afhandlingens kritisk psykologiske grunddesign umiddelbart var lagt op til. Komponenterne i form af teoretiske begreber, der undervejs blev valgt ud og inviteret ind i analyserne, har været med til at åbne op for og begribe det, jeg undersøgte på nye og udvidede måder i forhold til især et dialektisk materialistisk udgangspunkt; hvad det er, der sætter subjekterne og de bevægelser, der *bliver* og *ikke bliver* til med dem; hvad der skubber til dem; hvad der frastøder dem og hiver dem til sig.

Helt uproblematisk er det dog ikke at invitere begreber hentet fra andre/forskellige (videnskabsteoretiske) paradigmer ind i analyserne.<sup>27</sup> Til trods for det umiddelbart problematiske i at sætte forskellige teoretiske begreber, fordi det implicerer ikke umiddelbart forenelige videnskabsteoretiske forskelle imellem de forskellige tænkninger, i møde med hinanden, har jeg dog kastet mig ud i bestræbelsen alligevel. At der ikke er tale om helt tilfældige tænkninger, uddybes i kapitel 4, hvor jeg ser på de overlap imellem teorierne, der kan siges at ligge i den etiske fordring der i høj grad har været styrende for arbejdet med denne afhandling. Til at begribe hvordan forskellige videnskabsteoretiske tilgange kan sættes på arbejde samtidig i analyserne, anvender jeg i dette kapitel en metafor om *friktion*.

#### **Friktion: en bærende metafor for det (meta)teoretiske analysearbejde**

The word friction points to the quality of resistance and tension that emerges when two objects rub against one another (Hvenegaard & Staunæs, 2014, *in prep.*: 19).

---

<sup>27</sup> Kritisk psykologiske praksisforskere som Mørck (2006) og Nissen (2000b) er eksempler på, hvordan der kan tænkes i en samtænkning af kritisk psykologi og andre perspektiver, fx poststrukturalisme, til trods for at ambitionen, som Nissen påpeger, "by no means [is] simple" (ibid.: 166).

Friktion er en metafor, der har været styrende for det (meta)teoretiske arbejde med denne afhandlings analyser. Med friktions-metaforen udfordres en udbredt forståelse af, hvordan kombinationen af forskellige teoretiske positioner indebærer et "clash" i videnskabsteoretiske placeringer. Ved at erstatte "clash" med friktion bliver vi mindet om, hvordan forskellige (heterogene) komponenter og uens-heder i mødet med hinanden kan føre til nye arrangementer af i mit tilfælde erkendelser, metoder, analyser og i sidste ende analysepointer og bidrag. Friktion anvendes med andre ord i afhandlingen som en metafor for, hvordan forskellige og forskelligartede teorier og deres til tider konfliktende videnskabsteoretiske placeringer i mødet med hinanden kan være produktiv, og jeg vil diskutere hvordan det har bidraget til denne afhandlings analytiske og teoretiske resultater. I afhandlingens Del III (kapitel 9) vil jeg afslutningsvis og i relation til disse resultater diskutere muligheder og begrænsninger som anvendelsen af friktion, og dermed invitationen af andre teorier end de oprindeligt planlagte ind i analyserne, har haft for udarbejdelsen af afhandlingen.

Indenfor fysikken betegnes friktion som en kraft, som både hæmmer og bevæger; den så at sige hæmmer energi (modstandskraft, energitab), samtidig med at den også skaber bevægelse (energi). Anna Tsing (2005), der ligesom Hvenegaard & Staunæs (2014, *in prep.*) anvender begrebet om friktion i sin udforskning af en udbredt forståelse af globalisering som et fænomen, der uvægerligt implicerer et konfliktuelt sammenstød mellem kulturer, foreslår friktion som erstatning for sammenstød som en metafor for de forskellige og konfliktende sociale interaktioner, der skaber vor tids verden<sup>28</sup>: "The tensions and frictions, conflicts and struggles of the globally interconnected world are in fact constitutive elements of it (...)" (Eriksen, 2013). Friktion handler på den baggrund således ikke blot om, hvordan noget hæmmes, men, og i relation til denne afhandling ligeledes om, hvordan friktion er konstituerende for konkrete analyser og teoriudvikling.

### **Metateoretisk friktion**

A wheel turns because of its encounter with the surface of the road; spinning in the air it goes nowhere. Rubbing two sticks together produces heat and light; one stick alone is just a stick. In both cases, it is friction that produces movement, action, effect (Tsing, 2005: 5).

Med citatet ønsker jeg at pege på, hvordan et (heterogent) sammensat møde imellem forskellige, i tilfældet med nærværende afhandling, (videnskabs)teoretiske begreber (og teoretikere) kan føre til

---

<sup>28</sup> Her kan drages en parallel til den dialektiske materialisme (der er grundlæggende for den del af social praktisteori, der trækkes på i afhandlingen, og som derfor udfoldes senere i dette kapitel), idet dialektisk materialisme ligeledes forstår konflikter, modsætninger og dobbeltheder som produktive kræfter (se fx Ollman, 1976).

nye tænke-arrangementer, der åbner op for nye analyseveje i en ambition om at komme tættere på den kompleksitet, der er medkonstituerende for de fænomener, vi som forskere forsøger at begribe (ibid.). Når friktionen i afhandlingen skal forstås på det videnskabsteoretiske niveau snarere end på fx begrebs-niveau, er det fordi at tilføjelsen af begreber, snarere end at skabe friktion, hjælper mig til at nuancere og/eller udvide det ene begrebsapparat med det andet, hvilket der ikke nødvendigvis, og i relation til afhandlingens analyser, opstår friktion af. Til gengæld får tilføjelsen som effekt, at der med de andre teorier og med dem teoretiske begreber opstår spænding i afhandlingens samlede videnskabsteoretiske apparat i forhold til idealet om intern konsistens (i kritisk psykologi: konsistensbestræbelsen (se fx Mørck & Nissen, 2005)). Hvilke begreber, hvordan de er tilføjet hvor i relation til afhandlingens analyser, og ikke mindst hvad det har betydet for (udviklingen af) afhandlingens teoretiske og analytiske bidrag, diskuterer jeg i afhandlingens kapitel 9, Del III<sup>29</sup>. For nu accentueres den for afhandlingen metateoretiske pointe, nemlig at; at tale om friktion bliver en påmindelse om vigtigheden af interaktion, når man definerer bevægelse (Tsing, 2005: 6). Med en sådan forståelse kommer (analytisk) bevægelse ikke ud af ingenting; det kommer af friktion.

Friktion forstår jeg altså som nævnt med henvisning til fysikkens betegnelse som både modstand og spænding imellem de forskellige videnskabsteoretiske positioner, som implicit er involveret i analysearbejdet. Friktion tillader med andre ord, at den (videnskabs)teoretiske ramme ikke står fast forankret, men snarere står og vibrerer<sup>30</sup>. Hvenegaard & Staunæs (2014, *in prep.*) peger med henvisning til Jasbir Puar (2007 i *ibid.*) på, at det med friktion og *frictional analysis* hverken handler om at genforene, forlige eller syntetisere, men snarere om at holde noget sammen i spænding. I den forbindelse anvender Hvenegaard & Staunæs begrebet som et værktøj til at arbejde med spændinger mellem intersektionalitet og assemblages i relation til majorisering og hvidheds-processer (Hvenegaard & Staunæs, 2014, *in prep.*: 3-4). At holde noget sammen i spænding eliminerer ikke de, i tilfældet med denne afhandling, videnskabsteoretiske clashes imellem de forskellige begrebers videnskabsteoretiske baglande. De findes fortsat og *siver* således også ned i analyserne – de forsvinder med andre ord ikke i analyserne. Men med friktionsbegrebet *pauses* eller *mutts* de videnskabsteoretiske clashes for en stund, i analyserne, for på den måde at give plads til at bevæge de empiriske analyser, og med bevægelserne såvel som med analyserne at udvide/nuancere de oprindelige (social praksisteoreti-

---

<sup>29</sup> I kapitel 9, Del III, diskuterer jeg ligeledes muligheder og begrænsninger ved arbejdet med disse teoretiske udvidelser i forhold til arbejdet med afhandlingen, og hvad det har betydet for afhandlingens bidrag.

<sup>30</sup> Hvilket på mange måder afspejler mine overvejelser (også med vejledere) omkring min teoretiske placering af projektet igennem det meste af afhandlingsforløbet; bør jeg vælge side og placere mig én gang for alle? Eller er det okay at have tre (meta)teoretiske universer stående, vibrerende hele vejen igennem forløbet? I kapitel 9, Del III, vil jeg som nævnt se på nogle af de muligheder og begrænsninger der har været ved netop det sidste i forhold til afhandlingen.

ske/kritisk psykologiske) begreber. Inspireret af Hvenegaard & Staunæs (ibid.) bliver det med en metateoretisk friktionstilgang muligt for mig at skabe en *bevægelse* (jf. citatet ovenfor: "the quality (...) that emerges") af analyserne og begreberne med henblik på at komme nærmere en forståelse af det jeg undersøger, dvs. marginaliseringsprocesser og forandringsbevægelser blandt unge med etnisk minoritetsbaggrund. Inddragelsen af begreber hentet fra andre teoretiske tænkninger, fx som nævnt agential realisme, bidrager således til udvidelser og nuanceringer af afhandlingens social praksisteoretiske/kritisk psykologiske grunddesign på måder, jeg skal vende tilbage til i Del III efter afhandlingens artikler.

### **Minimering og maksimering**

As a metaphorical image, friction reminds us, that heterogeneous and unequal encounters can lead to new arrangements of culture and power (Tsing, 2005: 5).

Med anvendelsen af friktion som bærende metafor for det (meta)teoretiske arbejde med afhandlingens analyser er der med andre ord noget, der så at sige *maksimeres* (jf. "new arrangements"), men der er samtidig noget, der *minimeres*. I arbejdet med afhandlingens analyser handler det der minimeres, om den skarphed og præcision, der kan siges at ligge i at gå til sine analyser med én gennemgående teori. I analyserne minimeres med andre ord den skarphed og den præcision, der ligger i at lave en fx "ren"<sup>31</sup> kritisk psykologisk analyse, eller rene Barad-analyser, eller Butler-ditto etc. En skarphed og en præcision som ikke blot ligger i én ren tilgang *til* analyserne, men som også arbejdes frem *af* dem. Den smooth'ness, der i denne afhandling minimeres, er den, der kan siges at ligge i at holde sig indenfor ét (videnskabs)teoretisk paradigme. Dét er en grundlæggende præmis ved en metateoretisk friktionstilgang: det er den smooth'ness, den skarphed og den præcision, der minimeres i mødet mellem forskellige metateoretiske positioner; et møde, der videre hæmmer/minimerer en "ren" eller smooth forståelse af opdelingen af forskellige paradigmer og et møde, der hæmmer eller minimerer videreførelsen af det, de hver især (teoretikerne/(videnskabsteori)positionerne) repræsenterer, og dermed nogle af de selvfølgeligheder og nogle af de analyser, som ellers ville være kunne lavet – hvilket man vil kunne hævde for hver af de tre primære anvendte teorier, som begreberne i afhandlingens analyser hentes fra.

Med anvendelsen af begrebet friktion bliver det dog som nævnt muligt også at pointere, hvordan andre aspekter maksimeres; noget skabes med og af friktionen. Med den forrige metafor fra Tsing

---

<sup>31</sup> En "ren" fx kritisk psykologisk læsning/tilgang bør i denne sammenhæng forstås som en karikeret konstruktion, idet de færreste, der anvender denne teori, kan karakteriseres som "rene" i forståelsen, at de anvender udelukkende kritisk psykologi.

skaber to (eller flere, men minimum to) pinde varme og lys. Set i relation til afhandlingens analyser bliver varme og lys symbolet på det, som mødet i mellem forskellige (videnskabs)teoretiske positioner skaber, nemlig de konkrete analyser og dertilhørende pointer, men i høj grad også udvidelsen/nuanceringen af de teoretiske social praksisteoretiske begreber (begge pointer udfoldes og præciseres i kapitel 9). Friktionen imellem lige præcis de anvendte teorier og deres tilhørende og til tider nærmest modsatrettede videnskabsteoretiske udgangspunkter, skaber eller maksimerer den bevægelse, der som nævnt og i første omgang hjælper mig til at få øje på, begribe og ikke mindst præcisere nogle af de subtile dynamikker ved de marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser, jeg er optaget af at undersøge og begribe, og som analyserne og de pointer, de genererer, bliver et billede på, ligesom de i anden omgang, hjælper til egentlig teoriudvikling med en udvidelse/nuancering af de anvendte social praksisteoretiske begreber (se kapitel 9). Med dette tænkearrangement anvendes med andre ord den modstand og spænding, som opstår, når minimum to forskellige videnskabsteoretiske komponenter eller tilgange i analyserne "gnider sig" mod hinanden til at skabe bevægelse.

At lade metateoretisk friktion gå på arbejde i analyserne, gør det altså muligt for de i afhandlingen anvendte teoretiske perspektiver at mødes og samtidig forblive forskellige (Hvenegaard & Staunæs, 2014, *in prep.*). De smelter med andre ord ikke sammen og bliver smooth på en sådan måde (som fx konsistensbestræbelsen indenfor en kritisk psykologisk tilgang ville fordre (se fx Mørck & Nissen, 2005)), at jeg søger mod at etablere enighed imellem kritisk psykologiske perspektiver og Barad, eller mellem Barad og Youdell etc. Friktionen tilhører således ikke enten den ene eller den anden komponent, dvs. friktionen ejes ikke af i mit tilfælde Barad, kritisk psykologi, Butler eller andre: friktionen opstår i det møde, der i analyserne sættes i stand.

Ilden som metafor for den analytiske og teoretiske bevægelse, som dette møde genererer, udgør med andre ord mit *decentrerede* bidrag til feltet, og den skabte friktion er dermed ikke en friktion, som kunne opstå alle mulige andre steder. Friktionen adresserer med andre ord kvaliteten ved lige præcis *de* møder (Hvenegaard & Staunæs, 2014, *in prep.*), dvs. mellem lige præcis *de* anvendte teoretikere og med dem *de* videnskabsteoretiske tilgange de repræsenterer og lige præcis *de* nøje valgte begreber, som de i analyserne byder ind med. Dette diskuteres afslutningsvist i kapitel 9, Del III, med et udgangspunkt i de steder i arbejdet med afhandlingens analyser, hvor det empiriske materiale syntes at kalde på noget andet og mere end den oprindelige social praksisteoretiske/kritisk psykologiske læsning syntes at kunne svare på, hvormed jeg valgte at svare med en udvidelse af det teoreti-

ske grunddesign. I samme kapitel diskuteres ligeledes, hvad disse udvidelser har haft af betydning for afhandlingens bidrag.

Samlet set placeres afhandlingen metateoretisk med et udgangspunkt i et decentreret, processuelt perspektiv, der i de konkrete analyser retter fokus væk fra præ-eksisterende, essentialistiske, deterministiske og absolutte enheder (Khawaja, 2010: 21), og hvor fokus i stedet er på kompleksitetssensitive konstruktionsprocesser (se fx Staunæs, 2008; Søndergaard, 2005; Kofoed, 2004), hvilket uddybes igennem indeværende kapitel. Når jeg således overordnet set betegner de to fænomener, jeg undersøger for marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser, er dette begrundet i en ontologisk forståelse af, at 'virkeligheden' ikke betragtes i forhold til (mere eller mindre) faste entiteter (hvilket uddybes senere i dette kapitel) og objekter, men i stedet som bevægelse (movement), hvilket implicerer en forståelse af subjektet ikke som værende, men som tilblivende, som processer<sup>32</sup> (Deleuze & Guattari, 1987/2005). Lad os se på det.

## Subjektivering og diskurs

Ovenstående subjektbegreb forstås i afhandlingen som værende tæt forbundet til begrebet om diskurs. Diskurs kan sige noget om, hvorledes sprog og betydninger er struktureret i forhold til specifikke sociale kontekster, samt hvilke konsekvenser disse sprog- og betydningskonstruktioner har for de implicerede subjekters handle- og forståelsesmønstre (Davies & Harré, 1990; Burr, 1995; Staunæs, 2004: kap. 2). Diskurser, og dermed de måder, hvorpå vi forstår verden, er historisk og kulturelt specifikke og dermed kontingente (Burr, 1995: 46-61). Diskurs forstås som en midlertidig fiksering af betydning, der tilbyder et bestemt blik på verden (ibid.: 50), og den udgør den fortolkningsramme, der gør det muligt at orientere sig og handle på en kulturel genkendelig måde (Søndergaard, 1996: 33; Staunæs, 2004: 66). Selvom diskurser således er at betragte som en slags ressource, er de samtidig per definition begrænsende, da de i konstruktionen af et fænomens betydning samtidig udelukker andre konstruktioner og forståelser. Subjektivitet skabes og gøres gennem diskurser, og forholdet mellem de to begreber anses således for at være en gensidig konstitueringsproces (Staunæs, 2004: 57) – de forudsætter med andre ord hinanden. Subjektivering defineres følgelig som en tilblivelsesproces, der afhænger af tilgængelige diskurser i konkretiserede sociale praksisser (ibid.), og subjektiviseringsbegrebet er tæt forbundet med afhandlingens marginaliseringsbegreb (og dermed lærings-

---

<sup>32</sup> Med en vægtning af bevægelser og processer ses her en parallel til en dialektisk tilgang, som den fx ses hos Lave (*in prep.*), Hall (1980, *in* Lave, (*in prep.*)), Mørck (et.al., 2013) og Ollman (1976).

begreb – se senere dette kapitel), der følgelig forstås som særlige subjektiveringsprocesser med marginaliserende effekter.

Disse forståelser af subjektivering og diskurs er hentet fra poststrukturalistisk informeret diskurspsykologi, men ses ligeledes indenfor en social praksisteoretisk/kritisk psykologisk tilgang, som den fx ses hos Mørck (2006), hvor de er tæt knyttet til begrebet om deltagelse, et for afhandlingen centralt begreb jeg snart skal vende tilbage til. Poststrukturalisme forstås i afhandlingen som en samlebetegnelse for tænkninger, der deler en skepsis mod at godtage fænomeners naturlighed og de processer, hvorigennem 'noget' naturliggøres og i forlængelse af dette som en samlebetegnelse for (analyse)strategier, der kritisk udfordrer nogle af de metateoretiske antagelser, som denne naturliggørelse implicerer (Juelskjær & Plauborg, 2013: 1; Khawaja, 2010: 18). Ontologisk befinder poststrukturalisme sig indenfor en indeterministisk, anti-essentialistisk tilgang, som gør op med positivismens objektive sandhed (Khawaja, 2010: 21) og med den klassiske psykologi (Hall, 1996: 2), som forudsætter interne essenser af ægte, stabile eller autentiske karakteristika (Gergen, 2001: 25). Disse opgør funderes i den grundlæggende a priori, at 'virkeligheden' er en social konstruktion, og at individet og dets omverden virker gensidigt konstituerende og kun eksisterer i kraft af italesættelser og betydningsdannelser (Søndergaard, 2000: 77; Hall, 1996: 6). Termerne for, hvordan verden forstås, ses således som sociokulturelle artefakter af historisk baserede interaktioner mellem mennesker (Gergen, 1985: 266). For at undersøge disse betydningsdannelser anvendes indenfor en socialkonstruktivistisk tilgang diskurspsykologi, der kan siges at tilbyde metodologiske redskaber for socialkonstruktivistisk metateori i form af konkrete analysestrategier (Søndergaard, 2000: 60-62; Potter & Wetherell, 1987: 159, 167).

Diskurspsykologi (Jørgensen & Philips, 1999: kap 4) er baseret både på den poststrukturalistiske antagelse af selvet som diskursivt konstrueret og på den interaktionistiske antagelse af individer som aktivt anvendende diskurser som ressourcer i social interaktion og narrativer (Davies & Harré, 1990: 93; Wetherell, 1996: 225). Positionering er således den proces, hvori identitet (og dermed subjektivering), eller i en kritisk psykologisk forståelsesramme selvforståelse<sup>33</sup> (se fx Dreier, 2001), produceres gennem socialt tilgængelige diskurser og belyser, hvorledes (magt-)relationer ytrer sig i den sproglige interaktion mellem mennesker (fx Davies & Harré, 1990). Sproget betragtes på den baggrund som en

---

<sup>33</sup> Med en kritisk psykologisk intention om en decentreret tilgang anvendes indenfor denne tilgang selvforståelsesbegrebet, idet begrebet forstås ud fra dets funktion i de implicerede menneskers personlige samfundsmæssige praksis frem for som en indre repræsentation af "selvet" (Dreier, 2001: 52). Med afhandlingens decentrede analytiske tilgang med en vægtning af særligt de unges perspektiver ligger begrebet om (social) selvforståelse implicit som en del af identitetsbegrebet.

dynamisk form for social praksis, der former den sociale verden og afspejler de diskursive praksissers konstruerede subjektpositioner, som et individ italesætter (Søndergaard, 2000: 77; Hall 1996: 6).

Forståelsen af subjektivering trækkes i analyserne i artikel 3 (kapitel 7) og 4 (kapitel 8) videre i en agential realistisk forståelse af subjektivering og dermed tilblivelse som (del af) materielle-diskursive praksisser,<sup>34</sup> hvilket jeg skal vende tilbage til senere i afhandlingen. I analyserne i artikel 1 (kapitel 5) introduceres endvidere begrebet om interpellation. Indenfor en social praksisteoretisk/kritisk psykologisk tilgang ses begrebet om interpellation anvendt om subjektivering i relation til fællesskab(er) (se fx Nissen, 2004), og udfolder som sådan det potentiale for (delvis) overskridelse af begrænsende positioner og diskurser, der ligger i en legitimering af mindre marginaliserede subjektiveringstilbud, hvormed subjektet gradvist kan ændre sin deltagelse og selvforståelse/identitet. I artikel 1 (kapitel 5) anvendes begrebet om interpellation i relation til racialisering (Hage, 2010), der implicerer tre særlige form for begrænsende racialiserede subjektiveringsprocesser. Endelig introduceres i artikel 3 (kapitel 7) begrebet intra-pellation,<sup>35</sup> der blandt andet hjælper mig til at få øje på, hvorfor netop relationer og det sociale prioriteres over andet i konkret praksis.

Forståelsen af begrebet subjektivering rummer ifølge Michel Foucault (1977) en dobbelthed, der overskrider den entydige dikotomi mellem frihed og undertrykkelse. Denne dobbelthed peger på, at subjektet på en gang er underkastet diskursens, eller magtens, muligheder og begrænsninger, og samtidig kommer til eksistens gennem diskursen (Staunæs, 2004: 57; Søndergaard, 2003: 34; Davies og Harré, 1990: 97) som en legitim deltager (jf. social praksisteori; se Lave, *in press.*) med forskellige handlemuligheder. Det er her væsentligt at understrege, at min anvendelse af diskursbegrebet adskiller sig fra Foucaults, idet jeg med udgangspunkt i en diskurspsykologisk forståelse af begrebet ikke (blot) ser på overordnede samfundsmæssige diskurser, men i højere grad har fokus på, hvordan betydningdannelse konstitueres gennem sproglig (og kropsliggjort) interaktion i specifikke materielle-diskursive praksisser. På den baggrund anvendes diskursbegrebet (i tråd med social praksisteori (se fx Mørck, 2006)) i analyserne primært til at se på, hvordan dominerende (samfundsmæssige og lokale)

---

<sup>34</sup> Helt kort og for nu er begrebet om materielle-diskursive praksisser Barads (2007) begreb for praksisser, hvor igennem virkelighed, kroppe, subjekter kommer til mening og materialitet (Juelskjær, 2009: 58), dvs. tilblivelsesprocesser. Begrebet vender jeg tilbage til senere i afhandlingen under en præsentation af Barads betydning i relation til indeværende afhandling.

<sup>35</sup> *Intra-pellation* er et begreb, der udvikles i analyserne i artikel 3 (kapitel 7). Begrebet implicerer en forståelse af Althusser's (1972) begreb om interpellation, der læst gennem Barads (2007) begreb om intra-aktion hjælper mig videre i en forståelse, præcisering og begribelse af Amirs særlige tilblivelsesproces i relation til hans deltagelse i et tidligere brobygningsforløb på Teknisk Skole.



diskurser (med)skaber<sup>36</sup> betingelser (muligheder og begrænsninger) for de deltagende unge, der videre har betydning for de unges muligheder og begrænsninger for overskridelse af marginalisering.

Med forståelser af diskurser som afgørende for, hvad der i skolen gives status som god-elev-opførsel, ballademager, forstyrrende elev etc., bliver bestemte elever og deres måder at handle og deltage på i skolen genkendt og kategoriseret ved anvendelse af disse forståelser og diskurser. Analyserne af særligt Amir i artikel 3 (kapitel 7) peger dog på, hvordan de unges (u)muligheder for handling og deltagelse ikke blot bestemmes af skolens og herigennem samfundsmæssige/politiske forståelser af og diskurser for, hvordan skole-elevhed gøres/ikke-gøres, men at disse muligheder og begrænsninger i høj grad (også) afhænger og bestemmes af lærerens håndteringer af disse overordnede forståelser/diskurser på henholdsvis begrænsende og udvidende/mulighedsgivende måder. Så skolen har agens i de marginaliseringsprocesser, der analyseres frem på tværs af de fire artikler. Ligesom læreren har det. Men hvad med eleverne – kan de siges at have agens i disse marginaliseringsprocesser? Det ser jeg nærmere på i det følgende.

## Deltagelse og performativitet

Analyserne i afhandlingen peger på, at eleverne ikke blot er kasterbolde imellem skole- samfundsmæssige/politiske diskurser og lærernes håndteringer af disse med situerede in- eller eksklusioner til følge. I analyserne peges der med begreber som *handling* og *deltagelse* på, hvordan subjekterne (de unge) gives *agens* (Jartoft<sup>37</sup>, 1996: 196; Staunæs, 2003b: 102), og hvordan denne agens sætter bevægelser på marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser. I det følgende redegøres derfor for de teoretiske begreber om *deltagelse* og *handleevne*, som den kritisk psykologiske subjektvidenskab byder ind med i forhold til den grundlæggende forståelse af de marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser, der undersøges i afhandlingen. Senere uddybes det, hvorledes begreberne med begrebet om agens udvides igennem arbejdet med analyserne til, i særligt de to sidste artikler (artikel 3, kapitel 7 og artikel 4, kapitel 8), at omhandle andet og mere

---

<sup>36</sup> At 'medskabe' henviser i afhandlingen til den netop beskrevne dobbelthed, der ligger i, at mennesket på én gang er skabt af og medskaber af egne betingelser (Søndergaard, 2000: 67).

<sup>37</sup> Jartoft anvender på dansk i denne henvisning det kritisk psykologiske begreb om *handleevne*. Indenfor kritisk psykologi oversættes *handleevne* nogle steder (i engelske tekster) til *agency* (se fx Holzkamp, 2013; Mørck, 2011), der henviser til menneskets andel i rådighed over muligheder i praksis (Dreier, 1999a), der ligger i forlængelse af begrebet om *handleevne*. I afhandlingen anvendes begrebet om *agens*, hentet fra Barad (2007) særligt i artikel 3 (kapitel 7) og 4 (kapitel 8), og anvendelsen er et udtryk for en udvidelse af det kritisk psykologiske begreb om *handleevne* (se afsnittet "Betingelser, *handleevne* og *agens*" senere i dette kapitel) – en bevægelse skabt af friktionen mellem i dette tilfælde kritisk psykologi og agential realisme.

end deltagelse og handleevne, der med den kritiske psykologi som subjektvidenskab er begreber der knytter sig til subjekterne og deres betingelser/mulighedsrum.

Den kritiske psykologi er som psykologisk retning udviklet siden 1960'erne i opposition til traditionelle psykologiske teorier, hvor individet ses som determineret af indre forhold som for eksempel indenfor psykoanalysen eller ydre forhold, som det anskues indenfor for eksempel behaviorismen (Jartoft, 1996: 182-195). I den tidlige kritisk psykologi forstås menneskers handlinger som det, der forbinder individet og samfundet. Ved at deltage i det samfundsmæssige liv er det enkelte individ med til at skabe sine betingelser (ibid.: 183). Senere (1990'erne), og i samvirke med social praksisteori, udpeges begrebet *deltagelse* som centralt begreb indenfor denne retning, hvormed opmærksomheden rettes mod at forstå individets måde at fungere og udvikle sig på ud fra det, som personen er en del af samt ud fra den måde, hvorpå personen deltager heri (Dreier, 1999a: 78). Med begrebet deltagelse lægges der herved vægt på: "... personens eget konkrete, aktivt deltagende forhold til en social praksis..." (ibid.: 78), og deltagelse anses således for både at være personlig og social (Wenger, 1998).

Med dette begreb om *deltagelse* er et væsentligt udgangspunkt for afhandlingens dataproduktion og senere analyser en optagethed af de unges deltagelse i den samfundsmæssige praksis, som skolen udgør, deres deltagelse i andre sammenhænge og fællesskaber, og ikke mindst forbindelsen mellem deres deltagelse (position og perspektiv) i den konkrete praksis som skolen udgør og deres øvrige liv (Nissen, 1996b: 228). Der skelnes i mine observationer imellem mere eller mindre passive/aktive deltagelsesformer (se bilag 7), ligesom der i analyserne skelnes imellem at deltage mere eller mindre på eller udfordrende i forhold til skolens præmisser. Med disse måder at skelne på i relation til de unges deltagelsesformer er det væsentligt at understrege, at der med denne skelnen ikke er tale om kategoriseringer, men snarere om specifikke nuancerende orienteringer i de unges måder at deltage på (se fx Mørck, 2006, kap. 3).

I afhandlingens artikel 2 (kapitel 6), 3 (kapitel 7) og 4 (kapitel 8) trækkes Butlers (1988) begreb om *performativitet* ind i analyserne. Performativitetsbegrebet ligger i min anvendelse af det i tråd med afhandlingens overordnede anti-essentialistiske og decentrerede analytiske perspektiv, og specifikt i forhold til deltagelses- (og handlings)begrebet, idet der med begrebet ligger et implicit skift fra subjektet som *gørende* snarere end *værende* (ibid.: 521), og at denne *gørenhed* altid er historisk situeret (ibid.). Begrebet bidrager i analyserne med anvendelsen af blandt andre Butler og Youdell til en præcisering af, hvordan de unges deltagelse ikke blot er personlig, men også er social (Wenger, 1998), idet de unges deltagelse i fx artikel 2 (kapitel 6) ligeledes betragtes som noget, der aflæses af andre (fx lærerne), der som sådan får betydning for disse andres forståelser af og dermed handlinger

i relation til de unge, der bliver medkonstituerende for de unges (videre) muligheder og begrænsninger for tilblivelse i marginaliserende/begrænsende og overskridende/udvidende retninger. Med til performativitetetsbegrebet hører således begrebet om kulturel genkendelighed (Butler, 1993), idet der kan performes elevhed på mere eller mindre kulturelt genkendelige og i den forstand "passende" måder i en skolesammenhæng (Kofoed, 2004), som analyserne i artikel 2 (kapitel 6) også peger på.

## Læring relateret til deltagelse i social praksis

Lave & Wenger (1991) fremhæver med deres teori om *situeret læring*, at mennesker og menneskelige fænomener altid er lokaliseret i tid og rum og dermed er kontekstafhængige og situationsbestemte. Social praksis bliver med andre ord det primære genererende princip for menneskelig virksomhed, hvorfor viden, erkendelse og læring altid må forstås i relation til en specifik social, kulturel og historisk kontekst (ibid.: 36). Der bliver herved ikke længere tale om læring *i sig selv*, men derimod om læring som forskellig deltagelse i forskellige praksisser. Med deres begreb om *legitim perifer deltagelse* indfanges magtpositionerne og den lærende i en centripetal bevægelse mod at blive en fuldgyldig deltager, der er motiveret af deltagelsens voksende brugsværdi (Lave & Wenger, 1991). Således afspejler begrebet om *overskridende forandringsbevægelser* i forlængelse af dette læringsbegreb, når de unge gradvist bevæger sig fra en marginal position i retning af en mere legitim perifer og/eller ansvarsfuld position i nye eller gamle sammenhænge og fællesskaber (jf. Mørcks (2006) at blive "mere af noget" (se også afhandlingens artikel 4, kapitel 8)).

## Medlæring og læringsrum

Holzcamp (2013: 122) skelner mellem *intenderet læring* og *medlæring* (incidental learning). Intenderet læring udgør de former for læring, hvor en person sætter sig for at ville lære noget bestemt, klargør mulighederne herfor, afgrænser en lærehandling og realiserer opgaven eller problemet (Dreier, 1999a). Til forskel herfra indebærer medlæring de former for læring, der finder sted som en mere utilsigtet del af en aktivitet, der ikke har læring som (hoved-)formål (ibid.). Begrebet om medlæring ligger til grund for se på og forstå de deltagende unges læring, udvikling og tilblivelse i afhandlingens undersøgelse i udvidende/overskridende eller reproducerende/begrænsende/marginaliserende retning. Dette begreb om (med)læring ligger som en implicit del af fænomenerne marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser, der overordnet set er det, der undersøges i afhandlingen.

## **(Med)læring og subjektivering**

Indenfor poststrukturalistiske arbejder opereres der sjældent med et egentligt læringsbegreb (Juelskjær & Plauborg, 2013). Juelskjær & Plauborg (2013: 14) bemærker i den forbindelse, hvordan der i poststrukturalistiske tekster, hvor læringsbegrebet er i forgrunden, er en tendens til at diskutere læring i relation til viden, mens der i de tekster, hvor subjektiveringsbegrebet er i forgrunden, er en tendens til at fokusere på, hvordan vi bliver til som subjekter i tilværelsen. En stor del af de poststrukturalistiske studier (se fx Juelskjær, 2009; Staunæs, 2004; Kofoed, 2004; Davies, 2000; McDermott, 1996), der beskæftiger sig med situationer/institutionaliseringer/organiseringer, som er arrangeret for, at læring kan finde sted peger dog på, hvordan måder, hvorpå subjekter bliver til som elever i en given undervisningssituation, får betydning for, *hvad* eleverne (fagligt) får mulighed for at lære (Juelskjær & Plauborg, 2013: 14).

Med afhandlingens brede læringsbegreb med udgangspunkt i Lave & Wengers definition af læring beskrevet ovenfor, hvor læring defineres som ændret deltagelse i forskellige (ændrede) praksisser, og med Holzkamps begreb om medlæring i særdeleshed, hvor medlæring netop knytter sig til en mere utilsigtet del af aktiviteter, der ikke umiddelbart har læring eller viden som (hoved-)formål, bliver denne sondring i mellem læring og subjektivering dog mindre tydelig. Det brede læringsbegreb gør det muligt ikke udelukkende at forstå læringsbegrebet i relation til den form for (fx faglig) læring, der lever op til og foregår på det etablerede samfunds, herunder uddannelsessystems præmisser (jf. Holzkamp, 2013; Lave, 1996 i Mørck, 2006), og i afhandlingen inkluderer de unges læring således forskellige former for såvel begrænsende som overskridende former for medlæring. Herved fremhæves det, hvorledes komplekse subjektiveringsprocesser, dvs. de unges *kontinuerlige* og *situationelt* forankrede "bliven til særlige subjekter", i afhandlingen ikke blot forstås som subjektivering i bred forstand, men som "mere/mindre af noget" (se artikel 4, kapitel 8), dvs. med et *indhold* – en forståelse der står helt centralt i afhandlingens udforskning af marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser (mine fremhævninger) (Mørck, 2006).

En lignende samtænkning af begreberne læring og subjektivering finder man hos Taguchi (2010):

Dependence on others for individual learning carries an important 'both-and' aspect that goes beyond the 'either-or' aspect implicit in the binary opposition of 'the subject vs the collaborative'. This 'both-and' aspect also reminds us of the process of subjectification, analysed by Foucault and embraced by feminist poststructuralism (Butler, 1997; Davies, 2000 (...)). The process of subjectification describes how 'we are made'

and 'make ourselves' into a subjectivity within or against the dominant discourses in a particular socio-historical context (Davies, 2000). (Taguchi, 2010: 155).

Taguchi peger på, at subjektiveringsbegrebet deler en både-og præmis med, hvordan hun ser på læring – en forståelse af læring, der på mange måder minder om den forståelse af læring som del af social praksis, som nærværende afhandling trækker på (se ovenfor). Taguchis forståelse adskiller sig dog samtidig fra en social praksisteoretisk forståelse af læring ved ikke at beskæftige sig med *hvad* man bliver mere af i *hvilke* fællesskaber – et væsentligt aspekt ved det indholdsmæssige, som er specifikt for læringsforståelsen i nærværende afhandling. Med henvisning til Davies (2000) og med inddragelse af Barad (2007) peger Taguchi på, hvordan subjektivering i hendes forståelse af begrebet korrelerer med begrebet om læring som en intra-aktiv proces mellem forskellige subjekter, der involverer tanker og sprog såvel som fysisk og materiel interaktion (Taguchi, 2010: 155-156). Det er i tråd med denne forståelse og ovenstående i øvrigt, at afhandlingens (med)læringsbegreb ligger som en implicit del af afhandlingens subjektiveringsbegreb, og omvendt. De to begreber (med)læring og subjektivering kan i min anvendelse af dem med andre ord ikke adskilles – de er vævet ind hinanden. Med denne forståelse, og med en implicit tilføjelse af det indholdsmæssige, kan sondringen mellem læring og subjektivering med hjælp fra Juelskjær & Plauborg (2013) i afhandlingen defineres som følger:

Læring og subjektivering anses (...) som ikke klart afgrænsede fra hinanden, men samvirkende. De virker gensidigt ændrende ind på hinanden. De intra-agerer, og der er tale om processer, som er iterative, som hele tiden pågår, som altid er ufærdige og altid må leves og gøres. Læring og subjektivering er således momenter i og af hinanden og dermed hverken det samme eller adskilte entiteter (Juelskjær & Plauborg, 2013: 14).

I tråd med denne samtænkning af de to begreber og i relation til afhandlingens overordnede ambition om en decentreret analytisk tilgang trækkes (med)læringsbegrebet videre til at implicere en forståelse af (med)læring som særlige træk ved særlige rum (spaces), der henholdsvis åbner/lukker for muligheder for overskridende forandringsbevægelser og tilblivelse. Denne forståelse af læring og tilblivelse henter sin inspiration fra Deleuze & Guattari (1987/2005) og er særlig tydelig i artikel 3 (kapitel 7). Når det bliver relevant at trække Deleuze & Guattaris (ibid.) begreber om "smooth" og "striated" rum (spaces) ind i disse analyser, er det fordi begreberne hjælper mig tættere på rum (spaces) som 'steder', hvor energier mobiliseres gennem løbende genereret og skabte relationer, ligesom det i forlængelse heraf bringer mig nærmere en forståelse af, hvordan (også) rum (spaces),

hvor dette ikke synes muligt, synes at fange og dermed begrænse de unge på særligt marginaliserende måder.

Ontologien i forhold til at forstå læring gennem begreberne "smooth" og "striated" rum (spaces) implicerer i tråd med afhandlingens metateoretiske placering, at 'virkelighed' ikke kan begribes som fikserede entiteter, men snarere ses som en bevægelse, der indikerer en forståelse af subjektet ikke som værende men som "tilblivende" (Deleuze & Guattari, 1987/2005). En sådan forståelse afspejler en mere overordnet udvidelse af grundprincipperne i afhandlingens grunddesign gjort i afhandlingsprocessen. Begreberne "smooth" og "striated" rum (spaces) anskues i min læsning og anvendelse af dem som forskellige (overskridende og begrænsende) måder, hvormed subjekter kan forbinde sig til handling og aktiviteter på og derved aktive måder at forbinde sig til (med)læring og tilblivelse (subjektivering). Min forståelse og anvendelse af Deleuze & Guattaris (ibid.) "smooth" og "striated" rum (spaces) lægger sig således i forlængelse af en grundlæggende (for forskningsdesignet) kritisk psykologisk forståelse af menneskers handlinger som det, der forbinder individet og samfundet. Lad os se på det.

### **Betingelser, handleevne og agens**

Med det kritisk psykologiske begreb om *handleevne* – et begreb der oprindeligt er udviklet af Holzkamp (1983 i Mørck, 2006: 259) – har et udgangspunkt i udformningen af afhandlingens grunddesign og i analyserne været et fokus på de unges muligheder og begrænsninger for at handle, herunder at deltage. Hvorvidt og hvorledes individets handleevne fremmes og udvides eller begrænses/reproduceres, ses i en social praksisteoretisk forståelse i relation til den konkrete kontekst (Lave & Wenger, 1991). Handleevne ses med andre ord som menneskets potentiale for at leve under bestemte livsbetingelser (Jartoft, 1996: 196). Disse livsbetingelser udgør individets *handlerum*, der består af de objektive *betingelser* og dermed de *muligheder* og *begrænsninger* (mine kursiveringer), vi handler i forhold til. Ved at handle i forhold til disse muligheder og betingelser ændres disse og dermed samtidig os selv og vores handleevne (ibid.: 196).

I analyserne i artikel 3 (kapitel 7) og artikel 4 (kapitel 8) anvendes som nævnt tidligere et begreb om agens. Begrebet om agens udvider i min forståelse og anvendelse af det kritisk psykologiske begreb om handleevne, idet *handleevne* (min kursivering) i min forståelse af det konnoterer en personalisering af begrebet, til trods for at det i en kritisk psykologisk forståelse er netop det modsatte, der er hensigten. Min anvendelse af agens-begrebet henter sin betydning fra Barad:

Agency cannot be designated as an attribute of “subjects” or “objects” (as they do not preexist as such). Agency is not an attribute whatsoever—it is “doing”/“being” in its intra-activity. (Barad, 2003: 827)

Agens er altså med denne forståelse ikke noget, nogen har. I en Barad'sk forståelse anvendes det agentielle, agens, til at markere, at alting 'gør' noget, alt er performativt og har agens (Sauzet, 2014, *in prep.*); det humane, såvel som det nonhumane. Min anvendelse af begrebet agens bidrager med en udvidet forståelse af, at handleevne, eller agens, ikke er noget *subjekter* har under og med bestemte betingelser, men snarere kan karakteriseres som en *gøren/væren*-tilblivelse, som relaterer sig til altså *såvel* subjekter *som* objekter. Begrebet om agens er med udgangspunkt i citatet af Barad knyttet til det tidligere beskrevne begreb om subjektivering. Ved i fx analyserne af Mounir i artikel 4 (kapitel 8) at lade agens implicere også det non-humane, åbnes der op for en mere kompleksitetssensitiv forståelse af, hvordan Mounirs agens, hans særlig handlings- og deltagelsesmåder, kan forstås som et sammensurium af komponenter, som får som effekt, det vi kan få øje på som fx hans overskridende forandringsbevægelser.

Med anvendelsen af begreberne deltagelse, performativitet, handling og agens, og med afhandlingens særlige fokus på subjektivering, viser flere af afhandlingens analyser, hvordan de unge på problematisk vis bliver medkonstituerende for deres egen marginalisering; der optræder med andre ord et paradoks i afhandlingens analyser, der handler om, at det er de unges kampe for at *blive en del af* det, der sker i skolen/klassen, som får den modsatte og altså marginaliserende effekt, fordi deres kampe ikke genkendes af skolen/læreren som god-elev performativitet indenfor de gængse skoleforståelser og -diskurser. Det åbenlyse problematiske består i, som analyserne peger på, at der med de unges ikke-skole-kulturelt-genkendelige performativiteter er tale om overlevelsesstrategier fra de unges side i et forsøg på at leve tålelige eller viable liv (se artikel 2, kapitel 6 og artikel 3, kapitel 7) i relation til skolen, som desværre får den modsatte effekt; en yderligere fiksering af deres marginale position. Kategoriseringer som problematisk, forstyrrende, irriterende, utilpasset etc. elev kommer med andre ord til at klistre til eleven.

Agens-begrebet er en del af en tænkning, der særligt i analyserne i artikel 3 (kapitel 7) og artikel 4 (kapitel 8), har haft særlig betydning, hvorfor der inden længe redegøres for den tænkning, hvorfra begrebet hentes, nemlig agential realisme. Men først kort om de filosofiske rødder for social praksisteori, for med dét at pege videre frem imod, hvor og hvorfor det overhovedet blev relevant at lave friktion imellem de to (meta)teoretiske tænkninger ved at inddrage denne tænkning fra Barad (2007).

## Social praksisteori og historisk dialektisk materialisme

Det filosofiske grundlag for social praksisteori, i hvilken *situeret læringsteori* som nævnt tidligere er videreudviklet og integreret i dansk-tysk *kritisk psykologisk praksisforskning* (Mørck, 2006: 13), er *historisk dialektisk materialisme* (Jartoft, 1996; Mørck, 2003). Historisk dialektisk materialisme er kendetegnet ved, at fænomener betragtes i deres historiske udvikling, og at mennesket og verden ses som virkende gensidigt ind på hinanden. I den dialektiske materialisme ses den materielle virkelighed som primær i forhold til det ideelle og det psykiske. Således analyseres psykiske processer ud fra den funktion de har i opretholdelsen og udviklingen af det materielle liv i et vekselvirkende forhold, hvorfor mennesket ligeledes bidrager til udvikling og ændring af det materielle liv (Tolman, 1991).

Hos Ollman (1976), der er et bud på en fremskrivning af Marx's konceptualisering af mennesket i det kapitalistiske samfund, defineres dialektikkens vokabularium, med referencer til blandt andre Hegel, som "'moment', 'movement', 'contradiction', 'mediation', 'determination', etc.". Dialektikkens oprindelige græske betydning dækker i en Hegel'sk (*ikke* den senere Marxistiske) forståelse over en proces hvor sandheden vinder frem gennem kamp mellem modsatte synspunkter (Elster, 1982 i Hansen, 2011) og der knyttes netop modsætninger, modsigelser og gensidighed i brug af begrebet dialektik (Hansen, 2011). Begrebet er kompliceret og omdiskuteret, men blev bragt ind i historie og samfundsanalyse af blandt andre Hegel (Elster, 1982 i Hansen, 2011), og blev dér (Hansen, 2011). Marx trak på Hegels ide om modsigelser som forandringens motor og benyttede den dialektiske metode i sin beskrivelse af forskellige former for samfundsøkonomier i en historisk proces fra kapitalisme til kommunismen. Indenfor den social praksisteoretiske tilgang (herunder kritisk psykologi og situeret læringsteori - se fx Mørck, et.al., 2013), der trækker på Marx/Engels (se fx Mørck & Hunniche, 2006), og som jeg trækker på i afhandlingen, er der tale om en materialistisk forståelse af historisk udvikling, ligesom der er tale om *dialektik* i en Hegel'sk forstand, dvs. som modsigelser (Hegel, 1807/2005), men også som double-binds og konflikter der driver den historiske udvikling.

Selve dialektikken (som filosofisk udgangspunkt) er altså grundlæggende indenfor social praksisteori, ligesom der med dialektikken, i Ollmans (1976: 52) forståelse, forudsættes en grundlæggende tænkning i relationer *mellem* entiteter<sup>38</sup>. Den grundlæggende tænkning i entiteter understreges hos

---

<sup>38</sup> I Laves seneste tekst (Lave, *in prep.*), hvor hun trækker på blandt andre Ollman og Hall (*ibid.*), ligger et eksplicit fokus på disse relationer, og hvordan vi i den forbindelse hele tiden bliver fanget i en tænkning i dualismer og dikotomier. Bestræbelsen hos Lave er i den forbindelse at overskride disse – en bestræbelse, der kan minde om den poststrukturalistiske ambition om destabilisering af diskurser og potentiel dekonstruktion af sociale kategorier (Khawaja & Mørck, 2009: 31).



Ollmann (1976: kap. 5) med ord som "between" (ibid.: 52), "the whole vast *interconnection* of things" (ibid. 54, min kursivering), "(...) a world which is *internally* related and in flux" (ibid.: 56, min kursivering) og "things... [and] their *reciprocal* influence on each other" (ibid., min kursivering). I en kritisk psykologisk forståelsesramme giver dette umiddelbart god mening, fordi udgangspunktet er at studere væren/tilblivelse<sup>39</sup> i verden. Det er dog samtidig vigtigt hér at understrege, at der med Ollmans (1976) diskussioner af dialektik og de videnskabsteoretiske rødder for social praksisteori er en niveaumæssig forskel i forhold til kritisk psykologi; det ene er filosofi og det andet er en psykologi, og en kritisk *psykologi* er noget andet end den rene *filosofi*. Indenfor en kritisk psykologisk subjektvidenskabelig tilgang (se Holzkamp, 1985; 1998) udvikles kategorier/entiteter således til teoretiske kategorier i en analyseramme, som så sættes i anvendelse og tilpasses de konkrete sammenhænge, der analyseres<sup>40</sup> (se fx Mørck & Nissen, 2005). I kritisk psykologisk praksisforskning (se afhandlingens kapitel 4) anses der således for at være en tæt forbindelse mellem ontologi og epistemologi: "Så tæt, at det faktisk ikke lader sig gøre at skelne (...)" (Mørck & Nissen, 2001: 57), hvilket på nogen måder kan minde om den agential realistiske samtænkning af ontologi og epistemologi som afhandlingen (også) trækker på, og som jeg snart skal vende tilbage til.

Når det alligevel bliver vigtigt i relation til denne afhandling, om hvorvidt der tænkes i relationer *mellem* entiteter, som fx præfikset *inter* umiddelbart indikerer (jf. Ollman (1976 - se ovenfor)), eller om der tænkes i, at entiteter udspringer *i* og *af* deres møde med en række andre elementer<sup>41</sup>, er det fordi at netop dét blev det springende punkt i analyserne i, fra og med særligt artikel 3 (kapitel 7). En tænkning i entiteter er som nævnt ovenfor vigtig for overhovedet at kunne forstå dialektikken, ligesom det giver god mening med det dialektiske udgangspunkt, når vi taler kritisk psykologi, fordi det er en psykologi (og ikke ren filosofi) indenfor hvilken det handler om subjektets væren/tilblivelse/forandring i verden. I mødet mellem kritisk psykologi og min empiri, var der dog dele af det empiriske materiale, der ikke lod sig fange med denne læsning og forståelse. Dette var fx tilfældet i artikel 3 (kapitel 7) med Amirs fortællinger om sit brobygningsforløb på Teknisk skole. Her

---

<sup>39</sup> Netop det processuelle er helt centralt hos Ollman (1976), og er et udgangspunkt der ligeledes ses i nyere social praksisteoretiske studier (se fx Kristensen & Mørck, 2014; Mørck, et.al., 2013) og tekster (se Lave (*in prep.*)). Hermed ses en parallel til en Barad'sk agential realistisk (2007) og Deleuziansk og Guattari'sk (1987/2005) tilgang.

<sup>40</sup> Det er fx hér at deltagelsesbegrebet (se også tidligere i dette kapitel) i en kritisk psykologisk forståelsesramme står helt centralt; med begrebet deltagelse adresseres på én og samme tid dén der deltager og dét der deltages i.

<sup>41</sup> Nogle, har jeg erfaret, vil plædere, at det, præfikset *inter* til trods, netop er dét, der ligger i forståelsen af dialektik i en kritisk psykologisk/social praksisteoretisk forståelsesramme; at der med andre ord ikke umiddelbart er forskel, hvilket fx også henvisningen til Mørck & Nissen (2001) ovenfor antyder. I min forståelse er det dog ikke (helt) det samme, af grunde jeg, med introduktionen af Barad og med hende agential realisme, ser nærmere på i afsnittet der følger efter hér.

gav det derfor mening at prøve, med Barad, at opløse (en tænkning i) disse på forhånd givne entiteter og relationen mellem dem, fordi det gav mig en frihed til, at kunne bevæge mig mere frit *med* materialet og dermed i/med analysen. Hvordan dette konkret kom til at se ud, udfoldes i artikel 3 (kapitel 7) og til sidst i afhandlingens opsamling, kapitel 9. I det følgende præsenteres Barad og agential realisme, der kom til at få afgørende betydning arbejdet med afhandling, idet hun tilbyder en noget anderledes forståelse af entiteter og (væren i) verden i det hele taget.

## Agential realisme

Agential realisme er et perspektiv, eller en teori, der er udviklet af Karen Barad, i hvilken hun trækker på såvel filosofien fra fysikeren Niels Bohrs arbejder, poststrukturalistiske tænkninger fra Michel Foucault og materiel-semiotikken fra Donna Haraway og Judith Butler's performativitetsteori (Sauzet, 2014, *in prep.*; Højgaard & Søndergaard, 2011). Agential realisme rammesættes ofte som del af ny-materialisme eller materialistisk feministisk drejning, der forsøger at gen-installere matter og det non-humane som aktive agenser i analyser af tilblivelsesprocesser, herunder subjektiveringsprocesser (Sauzet, 2014, *in prep.*).

(...) (i) nature has agency, but it does not speak for itself to the patient, unobstructive observer listening for its cries – there is an important asymmetry with respect to agency: we do the representing, and yet (ii) nature is not a passive blank slate awaiting our inscriptions, and (iii) to privilege the material or the discursive is to forget the inseparability that characterizes phenomena (Barad, 1996: 181).

Et af Barads anliggender er således at udvikle et andet sprog for forholdet mellem diskurs (fx samfundsmæssige) og materialitet (fx menneske-kroppe), end den form for "mediering" der synes at ligge i det filosofiske grundlag for den kritiske psykologi (se forrige afsnit). I henhold til Barad er hverken det diskursive eller det materielle ontologisk eller epistemologisk forud for hinanden, men produceres samtidigt, og som følger heraf betegner Barad tilblivelsesprocesser *materielle-diskursive praksisser* (Juelskjær, 2009). Argumentationen for denne simultane samtidighed går gennem hendes begreb om *intra-aktion*: Materialitet og diskurs bliver sat samtidigt; verden kan med andre ord ikke begribes via *enten* materialitet *eller* diskurs; menneskelig tilblivelse (subjektivering) kan ikke begribes

ved at se på *enten* handling *eller* sprog; eller *enten* deltagelse *eller* tilblivelse. De er gensidigt implicerede<sup>42</sup> – de er uadskillelige.

Således bidrager Barad med en afgørende videnskabsteoretisk pointe og grundantagelse, der former tilgangen til særligt analyserne i afhandlingens artikel 3 (kapitel 7) og artikel 4 (kapitel 8), med et skift fra en grundlæggende (indenfor kritisk psykologi) dialektisk forståelse af menneskers tilblivelse, i retning af en mere kompleksitetssensitiv forståelse af ”altings” infiltrering (Søndergaard, 2009: 41); at såvel humane som non-humane processer er flettet ind i hinanden, og at fænomener som effekt heraf får og henter deres betydning igennem denne infiltrering (Barad, 2007, 2003; Søndergaard, 2009; Christoffersen, 2014). Lad os se på det.

### **Intra-aktion**

Med Barad og med hende agential realisme er filosofien altså, at hverken det diskursive eller det materielle går ontologisk eller epistemologisk forud for hinanden, men at de produceres samtidigt. Som en konsekvens heraf ses tilblivelsesprocesser læst gennem en sådan agential realistisk forståelse som *materielle-diskursive praksisser* (Juelskjær, 2009), herunder, og i en pædagogisk psykologisk forståelsesramme, som den jeg placerer mig indenfor, subjektiveringsprocesser. De materielle-diskursive praksisser skal forstås som praksisser af intra-aktivitet, der skaber og grænsesætter forholdet mellem eksempelvis human/non-human (Juelskjær, 2009). Praksisser, hvorigennem virkelighed, kroppe, subjekter kommer til mening og materialitet. Barads begreb *onto-epistemologi* betegner med andre ord studiet af praksisser af væren og viden i forsøget på at komme tættere på, hvordan specifikke ”intra-actions matter”.

*Intra-aktion* er et nøglebegreb i Barads agential realistiske tænkning, og begrebet om *intra-aktivitet* hjælper til at understrege forståelsen af, at afgrænsninger og fikseringer af adskilte elementer er noget, der produceres *i og med* intra-aktionen. Begrebet om intra-aktion adskiller sig på den måde fra begrebet om interaktion, der netop har som præmis, at der findes adskilte individuelle entiteter eller agenser forud for interaktionen. Barad peger med sit begreb om intra-aktivitet således på, at distinkte agenser *ikke* findes *før*, men snarere opstår *i og med* deres møde, eller intra-aktion (Barad,

---

<sup>42</sup> Lignende forsøg på en overskridelse af enten-eller-dualismer ses i senere tekster i en social praksisteoretisk forståelsesramme hos fx Lave (*in prep.* – se også note 38) og hos Mørck (et.al., 2013), hvor fx samarbejdet mellem forskere og medforskere i praksisforskning forstås som en måde at byde ind med forståelser, der kan bryde med dualistiske forståelser af de unge, der (re)producerer problemer, konflikter, barrierer og double-binds i praksisfeltet.

2007: 33), ligesom en væsentlig pointe ved begrebet er, at distinkte agenser kun eksisterer i en relationel forståelse<sup>43</sup>; de eksisterer ikke som individuelle elementer (Barad, 2010: 267). Konkret betyder det i relation til afhandlingens analyser, at elevernes tilblivelse og særlige måde at deltage i skolen på, ligesom fortid<sup>44</sup>, nutid og fremtid, som det fx analyseres frem med Saad i artikel 3 (kapitel 7), produceres i og med mødet mellem forskellige elementer som fx brun hud, særlige performativiteter, venner i og/eller udenfor skolen etc. Naturligvis, vil jeg sige, eksisterer eleverne, deres kroppe, skolen etc. *før* mødet imellem disse elementer, men det er i mødet mellem dem, at eleverne fikses på bestemte (marginaliserende/overskridende) måder (Hein, 2012). Det er i dét møde, i den intra-aktion, at fx Mounir i artikel 4 (kapitel 8) produceres og bliver til, som det vi genkender som en stærk og måske ressourcefuld ung mand. Det er disse elementer, der i mødet med hinanden og viklet videre ind i større materielle diskursive praksisser af hverdagsbetingelser, samfundsbetingelser etc. får konkret betydning og således gives agens, og tilsammen, i altså intra-aktion, *gør noget*; det er i dette møde, at der potentielt skabes en retning for den fortsatte meningskabelse (Bruner, 1990) og for meningsfulde handlepraksisser (Hein, 2012), som det fx ses i analyserne af Mounir i artikel 4 (kapitel 8). Barads forståelse af intra-aktion og "altsings" infiltrering (Barad, 2007; Søndergaard, 2009) har igennem arbejdet med indeværende afhandling fået gradvist større betydning i forhold til den grundlæggende forståelse af verden og det fænomen i den, som jeg var i gang med at undersøge, hvilket artiklerne afspejler.

Man kan med rette indvende: hvordan kan en tænkning om intra-aktivitet gå i spænd med afhandlingens grundantagelse om, *at* marginalisering finder sted? Teoriernes inkompatibilitet bliver mulig at dreje i nye retninger, når de læses friktionelt. Her bliver det nemlig muligt både at antage grundantagelsen, *at* marginalisering finder sted, og at lade antagelsen om, at netop marginalisering såvel som overskridende forandringsbevægelser og subjektivering etc. *bliver til* i mødet mellem forskellige elementer/kræfter være aktiv samtidig, og det er blandt andet på det punkt at friktion adskiller sig fra fx

---

<sup>43</sup> En vægtning af det relationelle går som nævnt igen indenfor en dialektisk (se fx Ollman, 1976: kap. 5) og dermed en social praksisteoretisk/kritisk psykologisk tilgang (se Lave, *in prep.*), hvor det relationelle knytter sig til forståelsen af de enkelte elementer/entiteter, fx: "The conceptualisation of subjectivity in critical psychology is an explicit attempt at overcoming the external relationship of individual versus society and establishing the subject as societal" (Mørck & Hunniche, 2006: 3).

<sup>44</sup> Bemærk her, at vi med Barad tilbydes en anden forståelse af historie, end den vi tilbydes med en kritisk psykologisk forståelse, jf. det filosofiske grundlag i den *historisk* dialektiske materialisme (min kursivering), indenfor hvilken fænomener i højere grad betragtes i deres historiske udvikling. "As a result of the iterative nature of intra-active practices that constitute phenomena, the "past" and the "future" are iteratively reconfigured and enfolded through one another (...)". Denne Barad'ske forståelse af tid og sted udfoldes og bringes i spil i analyserne i artikel 3 (kapitel 7).

diffraction, som i min optik er en anden måde at læse fx teorier gennem hinanden på<sup>45</sup>. Dette indebærer, at intra-aktivitets-tilgangen ikke grundlæggende udfordrer forståelsen af, *at* marginalisering og *at* overskridelse finder sted, fordi disse to forhold som nævnt tidligere ikke begribes ud fra en forståelse af, at de eksisterer i verdenen per se. Snarere forstås de som nævnt som sociale og kulturelle fænomener sat i og af det lidt vanskeligt definerbare "unge/etniske minoriteter/skole/subjektivering/læring"-s-apparat, som jeg i mit afhandlingsarbejde interesserer mig for. Herved bevares projektets praksisfundering i den forstand, at jeg ud fra et overvejende kritisk psykologisk grunddesign lader læreres og elevernes (og egne<sup>46</sup>) oplevelser af, *at* marginalisering/eksklusion/markering finder sted, bestemme afhandlingens fokus.

At vi dikotomiserer, og *at* vi (midlertidigt) fikserer fænomener, ses som særlige *agentielle cuts* (Barad, 2007), der ordner verden for os på særlige måder. Agentielle cuts producerer grænser, egenskaber og forståelser af årsag-virkningssammenhænge i relation til specifikke komponenter i fænomener (Barad, 2007: 175), ligesom det er gennem disse, at specifikke materielt-diskursive artikulationer af verdenen bliver til som meningsfulde (Højgaard & Søndergaard, 2011: 346). Fx er det agentielle cut imellem kvinder og mænd, og de forståelser, egenskaber og grænsesætninger imellem dem, som det producerer, et næsten globalt vedtaget cut (Hein, 2012: 27), hvor det indenfor et mindre apparat som fx det, der udgøres af utallige kræfter omkring etniske minoriteter i (såvel som udenfor) skolen, er særlige, specifikke cuts imellem lærer og elever, imellem brune og hvide elever, imellem det, der genkendes som "god" elevopførelse og ballademager etc., der producerer grænser, egenskaber og forskelle hos de lokale aktører. Endvidere refererer agentielle cuts ligeledes til specifikke forsker-cuts, dvs. de skæringer, jeg som forsker *gør*, og som refererer til såvel analysen som metoden, og hvormed noget skæres *til*, så at sige, som værende dét jeg undersøger og undersøger med. Herved er der i afhandlingens analysearbejde med marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbe-

---

<sup>45</sup> I henhold til Barad involverer diffraktive læsninger at læse "(...) insights through one another in ways that help illuminate differences as they emerge: how different differences get made, what gets excluded, and *how those exclusions matter*." (min kursivering - Barad 2007: 30). Således handler diffraktive læsninger om en optagethed af andet og mere end blot de bevægelser som forskellene, og de nye indsigter det genererer, bidrager med, fordi der ligger en forpligtelse i *også* at være optaget af, hvad der ekskluderes og altså ikke mindst hvordan disse eksklusioner kommer til 'matter'. Hvor min anvendelse af friktionsmetaforen/-begrebet som nævnt tidligere snarere handler om at holde noget sammen i spænding med henblik på (empirisk-analytisk) at få øje på og begribe nogle af de subtile dynamikker, der ligger i, når de unge henholdsvis marginaliseres eller bevæger sig i overskridende retninger, så forpligter altså diffraktionslæsninger i min læsning af det på en anden måde, i forhold til det 'overskud' der bliver tilbage efter mødet imellem i mit tilfælde forskellige teoretiske begreber, og dermed på måder, der implicerer en forpligtelse på også at se på *effekterne* af mødet i mellem dem, *tilbage* til teorierne.

<sup>46</sup> Jeg er som nævnt indledningsvist tidligere uddannet lærer og har i den forbindelse arbejdet i københavnske skoler, og senere i forskellige københavnske skole- og dagbehandlingstilbud.

vælgelser på et subjektært niveau tale om et særligt (mit) snit (cut) og formning af analyseblikket, der som sådan "skaber grænser og eksklusioner, og dermed altså skaber afgrænsede fænomener" (Cawood, 2006 i Juelskjær, 2009: 59). Agentielle cuts hjælper således såvel i forskningsøjemed (forsker-cuts) som i verden generelt til at skabe midlertidige fikseringer, der er nødvendige for overhovedet at kunne udsige noget om noget som helst, og en væsentlig pointe i den sammenhæng er altså deres midlertidige (og samtidig konkrete) karakter (Højgaard & Søndergaard, 2011).

Efter artiklerne i afhandlingens kapitel 9 (Del III) følger en mere konkret analytisk redegørelse for, hvor og hvorfor det blev vigtigt med inddragelsen af agential realisme (og andre teorier), for med den at pege på hvordan det friktionelle greb har været medkonstituerende for afhandlingens bidrag, såvel teoretisk som til genstandsfeltet. Dette gøres ved at udfolde den konkrete teoretiske bevægelse fra og udvidelse af afhandlingens (social praksisteoretiske) grunddesign, med et udgangspunkt i de steder, hvor dele af det empiriske materiale ikke lod sig fange med den oprindelige læsning. I det følgende kapitel ser jeg nærmere på de i afhandlingen anvendte metodiske og metodologiske tilgange og fremgangsmåder.

## 4. Metodiske og metodologiske tilgange og fremgangsmåder

Indeværende kapitel omhandler dels afhandlingens overordnede metodologiske tilgang og refleksioner samt de konkrete metoder, der knytter sig hertil, og som er anvendt i forhold til afhandlingens empiri-produktion, herunder min adgang til feltet. Metodologi forstår jeg som overvejelser af og teoretiseringer af, hvordan jeg har arbejdet metodisk, herunder ligeledes analysemetodiske strategier, og metodologi forstår jeg i forlængelse heraf som blikket og overblikket for, hvordan de forskellige elementer hænger sammen. De elementer, der tænkes på her, er dels dem, der tidligere er beskrevet, dvs. empirisk felt, problemstilling, kundskabsambition og (meta)teori, men det omhandler ligeledes og i relation til dette kapitel design, metodologi, konkrete metodiske fremgangsmåder til afhandlingens empiriproduktion samt analysestrategiske tilgange til arbejdet med empirien. De nævnte elementer skal dog ikke forestille at optræde i netop den rækkefølge, endsige at kunne anskues som en lineær proces. Snarere anskues de som elementer i en *metodologisk spiral*<sup>47</sup>, der peger på, hvordan der igen og igen er tænkt i sammenhæng imellem alle disse elementer med henblik på opbygningen af intern konsistens, der er et væsentligt kvalitetskriterium indenfor kvalitativ forskning (Olsen, 2003: 3; Søndergaard, 1996: 52-53) og således også i relation til nærværende afhandling, der baserer sig på et kvalitativt empirisk forskningsprojekt. I tilfældet med arbejdet med denne afhandling har opbygningen af intern konsistens særligt handlet om en *bestræbelse*,<sup>48</sup> der har været arbejdet en del med undervejs i processen, idet jeg som beskrevet i forrige kapitel sætter forskellige teoretisk informerede begreber og dermed -tilgange på arbejde med empirien i analyserne. Med spiral-

---

<sup>47</sup> Begrebet *metodologisk spiral* som metafor for afhandlingens metodologiske arbejde er hentet fra Jette Kofod, der har anvendt begrebet i undervisningssammenhænge og personlige samtaler, som jeg har deltaget i med hende.

<sup>48</sup> Der har været, og er som beskrevet i forrige kapitel, modsætninger og uklarheder mellem de benyttede teoretiske begrebers metateoretiske grundlag, og problemerne, der findes på det plan, ejes ikke af mig eller af denne afhandling, men kan snarere sige at være (teori)feltets. At udrede disse problemer med henblik på at syntetisere og gøre dem "ens" eller "ligesom" har dog som nævnt ikke været formålet med denne afhandling. I relation til kravet om intern konsistens må jeg på den baggrund stille mig tilfreds med en relativ konsistens, ved dog at bevæge mig inden for en kontekstuel forståelse, hvor begreberne har hjulpet mig i relation til at komme tættere en forståelse af de unges liv i relation til skolen, og i øvrigt undgå at øve vold mod begreberne (Bank, 2010).

metaforen har jeg med andre ord hele tiden igennem forskningsprocessen, også til sidst i afhandlingsprocessen, mødt de samme punkter igen og igen, men på nye måder og med (for)nye(de) indsigter, hvorfor jeg altså har måttet tænke dem igennem mere end én gang.

I det følgende afsnit ser jeg med udgangspunkt i denne spiralmetafor på det grundlæggende forskningsdesign, der kan siges at have været denne afhandlings udgangspunkt, og som på den baggrund har været styrende for mange af de valg, der er blevet foretaget undervejs. Herefter følger en redegørelse for afhandlingens metodologiske inspiration fra den kritisk psykologiske praksisforskning, poststrukturalistiske og agential realistisk tænkning/-er samt på de konkret anvendte metoder, som også omhandler strategier for udarbejdelsen af analyserne. I og med at afhandlingen baserer sig på skrevne artikler, vil læseren på de følgende sider kunne finde flere overlap med de indledende afsnit i flere af artiklerne.

## Afhandlingens forskningsdesign

Afhandlingens design kan overordnet betegnes som *eksplorativt og fleksibelt* (Kousholt, 2012). Grunddesignet er skabt inden mine besøg på de to skoler, og ud fra en forståelse af at det skulle være muligt at ændre det igen afhængigt af mit møde med praksis. Der er med andre ord ikke tale om, at man i mit tilfælde møder verden med en færdig hypotese, som så testes. Snarere er der tale om, at man møder verden med et velinformeret teoretisk begrebsapparat, der ikke er færdigt i sin form, men som hele tiden kan udfordres og afprøves (ibid.). Den velinformerede teoretiske baggrund er det blik, hvormed det undersøgte mødes (ibid.) – i mit tilfælde, og til at starte med, et overvejende social praksisteoretisk blik, med inddragelse af udvalgte poststrukturalistiske begreber (se forrige kapitel), ligesom den overordnede metodologiske tilgang er inspireret af den kritiske psykologiske begreb om praksisforskning<sup>49</sup>. Således er analysemetoden<sup>50</sup> teoretisk funderet i og med det teoretiske blik (og begreber) som nævnt udpeger *måder at se på* og *stille spørgsmål* til det empiriske materiale (Højholt, 2005). Det er med andre ord ud fra dette begrebsapparat, at empirien udforskes og derudfra, at analysen foretages, og i tilfældet med nærværende afhandling, med de tilføjelser undervejs i processen beskrevet i forrige kapitel. Med inspiration fra praksisforskning har praksis og teori igennem arbejdet med afhandlingen indgået i et vekselvirkende samspil, hvor udfordringen ikke blot er at sige noget om og evt. udvikle praksis, men også at udvikle det teoretiske begrebsapparat (Mørck,

---

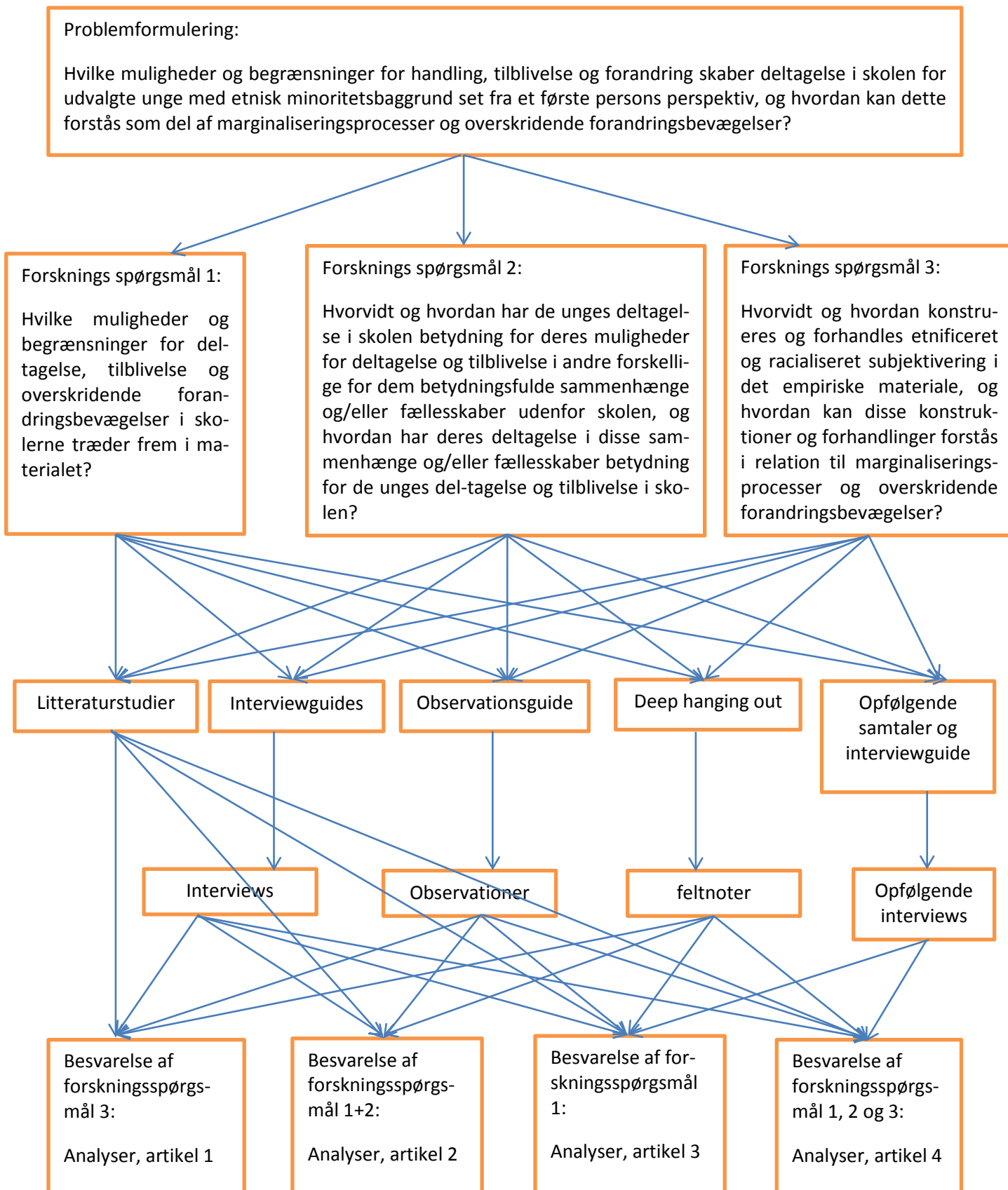
<sup>49</sup> Praksisforskning som metodologi uddybes i næste afsnit i dette kapitel.

<sup>50</sup> Analysestrategier fra empiri til metode uddybes senere i dette kapitel.



1995), hvilket i afhandlingen er gjort på måder, der overordnet set er introduceret i forrige kapitel, og som mere konkret uddybes i kapitel 9, Del III.

Med udgangspunkt i det teoretisk informerede begrebsapparat har jeg bestræbt mig på en vis (teoretisk) stringens: den overordnede (teoretisk informerede) problemformulering er operationaliseret ud i tre forskningsspørgsmål, der er operationaliseret ud i overordnede temaer i mine interview- og observationsguides, der videre er oversat til konkrete interviewspørgsmål for interviewguidenes del, der gav mig adgang til det i det producerede materiale, jeg i udgangspunktet var optaget af at undersøge, og som i sidste ende gør mig i stand til, gennem analyserne at svare på min problemformulering gennem analysekonklusionerne (se artiklerne). Men i og med det vekselvirkende samspil med praksis og senere med materialet, har der dog som nævnt ikke været tale om et statisk teoretisk informeret design gennem arbejdet med afhandlingen – snarere har afhandlingens vej fra problemformulering til analysekonklusion(er) bevæget sig undervejs i processen med arbejdet med afhandlingen, med blandt andet, og som nævnt, udvidelsen af det begrebsmæssige udgangspunkt til følge. Nedenstående figur 1 er et forsøg på et overblik over denne proces:



**Figur 1** Proces fra problemformulering til analyse

Til trods for skemaets umiddelbart forholdsvis velfriserede fremtoning, har processen dog som sagt været alt andet end velfriseret. Fx viser pilene én vej i skemaet; nedad, i forståelsen fremad i (lineær) tid. I praksis har det dog været en langt mere rodet affære: en (til mange tider tentativ) frem-og-tilbage, ind-og-ud, op-og-ned-affære. I den forbindelse har fx litteraturstudier været en ongoing del af arbejdet med afhandlingen snarere end blot noget, der har knyttet sig til artiklerne (fx ligeledes i forhold til udformningen af interviewguides og observationsguide), ligesom problemformuleringen og forskningsspørgsmålene er teoretisk informerede, og på den baggrund ligeledes baserer sig på litteraturstudier. Problemformuleringen og særligt forskningsspørgsmålene er endvidere blevet videreudviklet undervejs med udgangspunkt i foreløbige empiriske fund og er på den måde blevet konkretiseret undervejs i mere analytiske spørgsmål, der er forsøgt tilpasset det empiriske praksisfelt for undersøgelsen. Fx blev forskningsspørgsmål 3 først formuleret som et egentligt spørgsmål efter mit møde med de unge og flere af disses fortællinger om, hvordan brun hud og sort hår *gør* en forskel i en skolesammenhæng. De analytiske spørgsmål har således været anvendt som *analyseredskab* i systematiske gennemlæsninger af interviewudskrifter, observations- og feltnoter. De metoder der har været anvendt i forbindelse med produktionen af dette materiale, er skitseret i tabel 1 nedenfor i en skematisk oversigt over afhandlingens metodiske design:

	<b>9. klasse - skolen i Sverige</b>	<b>9. klasse - skolen i Danmark</b>
<b>Deep Hanging out:</b>	14 dage, hvor jeg var sammen med de unge på gangen inden skolen startede, i frikvartererne, og fulgtes med enkelte efter skole	17 dage, hvor jeg var sammen med de unge på gangen inden skolen startede, i frikvartererne, og fulgtes med enkelte efter skole
<b>Deltagerobservationer i klassen:</b>	14 dage, hvor jeg delvist deltog i undervisningen sammen med eleverne, og delvist sad og observerede og gjorde notater bagest i klassen	17 dage, hvor jeg delvist deltog i undervisningen sammen med eleverne, og delvist sad og observerede og gjorde notater bagest i klassen
<b>Planlagte deltagerobservationer med udvalgte elever:</b>	Her gik jeg med udarbejdede retningslinjer for mine iagttagelser (se bilag 7), og efter nogen tid i felten, tættere på forskelle i 5 udvalgte elevers positioner og måder at deltage på i udvalgte timer over forskellige dage	Her gik jeg med udarbejdede retningslinjer for mine iagttagelser (se bilag 7), og efter nogen tid i felten, tættere på forskelle i 7 udvalgte elevers positioner og måder at deltage på, i udvalgte timer over forskellige dage
<b>Semi-strukturerede interviews;</b> gruppe- (én af to personer) og individuelle interviews med udarbejdede semistrukturerede guides (se bilag 1-6) med lærere og andre ansatte + elever:	1 interview med en matematiklærer, 1 interview med en klasse-lærer/mentor, 1 interview med en lærer-assistent samt 5 individuelle elevinterviews	1 interview med en engelsklærer, 1 interview med en klasselærer, 1 interview med en af skolens andre lærere, 1 interview med en U&U-vejleder samt 5 individuelle elevinterviews og et gruppe-interview med 2 elever
<b>Opfølgende elevinterviews:</b>		Opfølgende individuelle med 2 af de unge fra 2009
<b>Andet:</b>	Uformelle samtaler med elever (2009 og i 2012-13), forældre (2012-13), lærere (2009 og 2013), vejledere (2009), skoleledere (2009 +2013) og andre relateret til feltet.  Gennemgang af forskellige dokumenter (fra skolen, pressen (den lokale og/eller nationale) m.m.).	Uformelle samtaler med elever (i 2009 og i 2012-13), forældre (2009), lærere (2009), vejledere (2009+2011) og andre relateret til feltet.  Gennemgang af forskellige dokumenter (fra skolen, pressen (den lokale og/eller nationale) m.m.)

**Tabel 1** Skematisk oversigt over metodisk design

Skemaets enkelte metodeelementer uddybes senere i dette kapitel. I de følgende afsnit går jeg med dette udgangspunkt tættere på afhandlingens metodologiske inspiration fra den kritisk psykologiske praksisforskning.

## Praksisforskning

I tråd med afhandlingens kritisk psykologiske grunddesign er den overordnede metodologiske tilgang til besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål inspireret af kritisk psykologisk praksisforskning. Som jeg vil vise, blev der dog af forskellige årsager i praksis med afhandlingens undersøgelse ikke tale om et egentligt praksisforskningsprojekt. Årsagerne er, som jeg skal vise senere i kapitlet, blandt andet knyttet til designet for undersøgelsen om at følge de unge på tværs af 9. klasse og senere nye (skole)sammenhænge – et design, hvor praksisforskning synes at møde sin begrænsning.

Praksisforskning anses i en kritisk psykologisk forståelsesramme for en tilgang til udforskning af praksis, der giver mulighed for en overskridelse af dikotomien mellem teoretisk stringens og praksisrelevans i forskning (Mørck & Nissen, 2005: 130; Højholt, 2005: 24). Dette har jeg i udarbejdelsen af undersøgelsen forsøgt gjort med udgangspunkt i et kriterium om relevans, hvilket jeg snart skal vende tilbage til med henblik på at uddybe. Bestræbelsen med dette har været at skabe et samarbejde med deltagerne i praksis, der i tråd med en kritisk psykologisk forståelse blandt andet har til hensigt at forebygge en entydig objektgørelse af de "udforskede" individer (Dreier, 1996: 61; Mørck & Nissen, 2005: 130). Analyserne i afhandlingen har med dette udgangspunkt *ikke* til hensigt at vurdere, om deltagerne (de unge såvel som lærerne) håndterer praksis optimalt, men *gennem deres håndtering* at lære noget om, hvad der er på spil og dermed om relevante problemer og usete muligheder for deres deltagelse i de undersøgte praksisser, der udgør skolerne (Højholt, 2005: 43).

Med inspirationen fra praksisforskning sigtes der således i afhandlingen ikke imod en abstrakt gyldighed, men en alternativ form for gyldighed, som vil kunne gøre sig gældende i praksis (Mørck & Nissen, 2005). Da de teoretiske tilgange anvendt i afhandlingen tilstræber en overskridelse af den traditionelle psykologis essentialistiske tænkning, som det fx er tilfældet indenfor psykoanalytiske tilgange, hvor individet som nævnt ses som determineret af indre forhold (Jartoft, 1996: 182-195), henviser almengørelse<sup>51</sup> til en bestræbelse på at eksplicere handlemuligheder og dermed ikke til en gene-

---

<sup>51</sup> Begrebet 'almengørelse' tager i afhandlingen afsæt i betydningen hentet fra kritisk psykologi, hvormed menes en almengørelse af fælles betingelser og dermed af *træk ved* mulighedsrum (min kursivering, Jartoft, 1996: 207). Min anvendelse af begrebet om almengørelse implicerer dog videre, med henvisning til Pearce, nævnt indledningsvis i afhandlingen, den "proces, hvori de [unge på unikke måder] dannes", en almen proces, hvor

ralisering af karaktertræk hos individet, der risikerer at bidrage til individualiserende diskurser. Således kan der med analyserne siges implicit at ligge det, man indenfor en kritisk psykologisk forståelse anser for at være *typiske mulighedsrum*, der gennem en analyse af de almene træk fremstår i en konkret situation (Jensen, 2005: 115). På den baggrund kan fx resultaterne af analysen i artikel 2 (kapitel 6) af den dominerende diskurs om "teaching-as-usual", der blandt andet eksisterer i kraft af samfundsmæssige og politiske tendenser på området, antages at gælde for flere andre lærere og dermed på andre skoler end den lærer, på den skole, der konkret indgår i analysen. Dette bekræftes fx af inddragelsen af anden forskning på området refereret til undervejs i analysen, der omhandler samme eller lignende problematikker (i forhold til det nævnte eksempel i artikel 2, se fx Davies, 2006; Youdell, 2003; Davies & Hunt, 1994/2000).

I praksisforskning karakteriseres viden som 'noget vi gør', og noget vi gør i en sammenhæng (Højholt, 2005: kap. 1). Viden er knyttet til det, som deltagerne gør i en bestemt sammenhæng, og de betydninger, muligheder og dilemmaer, dette implicerer. Viden om praksis ses følgelig som en konstant bevægelig størrelse, og denne form for forskning søger ikke hen imod en dækkende sandhed om praksis, men en sammensættende viden mellem forskellige perspektiver, handlinger og muligheder (ibid.). Spørgsmålene i mine interviewguides (se bilag 1-6, dog særligt bilag 1-4) lægger på denne baggrund – med udgangspunkt i afhandlingens problemformulering og forskningsspørgsmål – op til en systematisering af sammenhænge mellem betingelser og betydninger, måder at håndtere problemstillinger på samt – og ikke mindst – personlige handlegrunde herfor (ibid.: 38), hvilket uddybes senere i dette kapitel. Således søger jeg generelt at få øje på de deltagende unges handlemuligheder og -begrænsninger relateret til deres deltagelse i (og udenfor) skolen, ud fra *deltagernes perspektiver* (betingelsernes betydning for den/de unge), og den måde de forholder sig til disse betingelser på (deres handlegrunde) (Markard, Holzkamp og Dreier, 2004: 7).

### **Et kritisk psykologisk første persons perspektiv**

Med ovenstående inspiration fra den kritiske psykologis praksisforskning tages der i afhandlingen udgangspunkt i, at mennesker befinder sig i og med særlige ståsteder ud fra hver deres daglige og sammensatte livsførelse og dermed har særlige perspektiver på, hvilke muligheder og begrænsninger der stiller sig for dem (Kousholt, 2006). Herved bliver det afgørende at forstå menneskelig praksis ud

---

altså nogle fælles betingelser og dermed *træk ved* mulighedsrum synes at *træde frem* som særligt betydningsfulde for denne/disse (tilblivelses)proces/-ser. Understregningen af netop det processuelle henviser til en væsentlig pointe ved afhandlingens metateoretiske fokusering, beskrevet i kapitel 3, på processer snarere end absolutte enheder.

fra et subjektivt begrundet første persons perspektiv frem for et tredje persons (ekspert)blik (ibid.). Det er med henvisning til dette – at mennesket forstås ud fra et første persons perspektiv – at den kritiske psykologi betegnes som en *subjektvidenskab* (Jartoft, 1996: 183). Med begrebet ligger en underforstået (forsknings)bestræbelse på og dermed et forskningsideal om, at jeg kommer til forståelse med den anden, hvad de oplever, og hvordan de oplever, deres situation er (Holzkamp, 1998). At bestræbe sig på at komme til forståelse med den anden, med udgangspunkt i den andens første persons perspektiv, er en måde at myndiggøre den deltagende unge som subjekt (se afsnittet om etik senere i dette kapitel) (ibid.), frem for at objektgøre den anden ved at forsøge at komme til forståelse med denne ”hen over hovedet” på ham eller hende (ibid.: 23).

Et første persons perspektiv henviser i afhandlingen til en *analytisk vinkel*, der implicerer at *gå rundt om perspektivet* og blandt andet undersøge, hvad personer gør, og se på, hvilke betingelser forstået som muligheder og begrænsninger der stiller sig for dem (Kousholt, 2006). Dette implicerer, at personernes perspektiver (også kaldet subjekt-perspektiver) 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 muligheder og/eller begrænsninger for tilblivelse, handling og deltagelse.

### **Perspektiver og narrativer – en metodologisk variation**

I afhandlingens analyser betragter jeg overordnet set det, som de deltagende unge bidrager med, som forskellige fortællinger, der bidrager til mit overordnede mål om at komme tættere på en forståelse af dem og deres livssituation. Jeg analyserer primært deres fortællinger som *perspektiver*, men også som *narrativer*, og altså ud fra betegnelser, der konnoterer henholdsvis kritisk psykologiske og poststrukturalistiske tænkninger. Der er med disse betegnelser tale om forskellige forskningstilgange med forskellige forskningsbestræbelser og dermed forskellige forskningsidealer, hvorfor jeg i det følgende kort vil præcisere, hvad der ligger i min anvendelse af begrebet narrativer.

Med begrebet *narrativer*, der er hentet fra en poststrukturalistisk tænkning (Davies & Harré, 1990: 46), er forskningsidealet at se på og få vist dominerende diskurser, som de talende anvender som fleksible ressourcer i social interaktion og narrativer, idet forskellige diskurser betragtes som en del af de overordnede strukturer, der udspringer af måden vores samfund er organiseret på (Søndergaard, 2000). På den baggrund anvendes begrebet om narrativer for at få øje på nogle af de diskursi-

ve betingelser, som de talende og agerende bliver til (subjektiveres) igennem, samt hvilke diskursive betingelser netop skolen som praksis giver de unge for at forstå sig selv og andre og for at anvende tilgængelige handlerum<sup>52</sup> (Søndergaard, 2000: 67). Bestræbelsen er med dette udgangspunkt at eksotisere og dermed destabilisere diskursers og fænomeners indforståede og naturaliserede selvfølgheder med henblik på at udvikle kundskab, der overskrider de etablerede diskurser og fænomener (Kofoed, 2004; Søndergaard, 2000, 1996), i afhandlingen knyttet særligt an til individualiserende (se fx artikel 2, kapitel 6) og generaliserende diskurser (se fx artikel 1, kapitel 5) og forståelser af unge med etnisk minoritetsbaggrund i den praksis og det felt, der undersøges (se også afsnittet "Skolen og (re)produktionen af neoliberalistiske tendenser til individualisering" i afhandlingens kapitel 2).

Med første persons perspektivet åbnes der som nævnt tidligere i en kritisk psykologisk forståelse for muligheder for en solidarisk kritik på flere niveauer, hvilket blandt andet indebærer et kritisk perspektiv på skolens praksis, ligesom formidlingen af de unges (oppositionelle) perspektiver kan vise sig at indeholde samfundskritiske potentialer<sup>53</sup> (Mørck, 2006; Osterkamp, 2000). At projektet ikke i praksis er blevet til et egentligt praksisforskningsprojekt, vil jeg snart vende tilbage til. For nu accentueres den væsentlige pointe, at jeg i en bestræbelse på at undgå den entydige objektgørelse af de "udforskede" individer, der på mange måder kan siges at løbe med de individualiseringer og generaliseringer, jeg med afhandlingen forsøger at bryde med, placerer min solidaritet et helt bestemt sted, nemlig hos de unge, hvilket artiklernes analyser vidner om, for hermed og som tidligere nævnt, og altså med et kritisk psykologisk første persons perspektiv, at gøre de unges stemmer til forgrund i afhandlingen. I det følgende ser jeg nærmere på, hvordan denne ambition om (solidarisk) kritik kan anskues som en etisk fordring, der løber på tværs af de teoretiske perspektiver, der anvendes i afhandlingens analyser. Det er med denne etiske fordring til fælles, at de teoretiske tilgange repræsenteret i afhandlingen skal ses begrundet.

## **Kritik som etisk fordring og praksis**

Indenfor en kritisk psykologisk tilgang ligger der med den solidariske kritik en eksplicit ambition om at udvikle praksis (se fx Mørck et al., 2013). Denne forandringsambition er forankret i den kritiske psykologis marxistiske filosofiske rødder: "Filosofferne har kun fortolket verden på forskellige måder;

---

<sup>52</sup> Begrebet handlerum tillægges i afhandlingen den samme betydning som begrebet om mulighedsrum beskrevet i tidligere (se fx også artikel 4, kapitel 8).

<sup>53</sup> En solidarisk kritik indebærer ligeledes en selvkritisk refleksion over min egen deltagelse, hvilket jeg behandler i afsnittet "Kvalitative interviews".



hvad det handler om er at *forandre* den” (Marx’s (1845) 11. Feuerbachtese i Bernstein, 1971: 13 – min oversættelse). Forandringsambitionen kan ligeledes spores indenfor en poststrukturalistisk tænkning, som den ses hos fx Davies (1993, 2000), Søndergaard (2000), Staunæs (2004: 355) og Khawaja (2010), hvor den, om end mere implicit end den kritisk psykologiske ambition om forandring, ligger som en del af selve ambitionen om destabilisering af diskurser og potentiel dekonstruktion af sociale kategorier (Khawaja & Mørck, 2009: 31). Med en destabiliserende analysestrategi er intentionen ifølge Søndergaard (2000: 73) at skabe et grundlag hos aftageren for en forholden sig enten i retning af en mere reflekteret og bevidst gentilegnelse af de eksisterende betingelser eller i retning af en decideret dekonstruktion af de fremanalyserede diskursive (handlings)betingelser. Eller det, som Staunæs (2004: 354), inspireret af Haraway (1992), kalder for etablering af et ”elsewhere”, dvs. et sted, der kan tilbyde andre (handle)muligheder end det sted, vi kender, kan det. Med dekonstruktionen ligger med andre ord i høj grad en forandringsambition (Søndergaard, 2000). Dekonstruktion er ifølge Davies, Butler og Søndergaard (ibid.: 72) en i sig selv (eksplicit) politisk aktivitet for potentiel udvidelse af handlerum,<sup>54</sup> og netop denne politiske forskningsambition har såvel socialkonstruktionisme som poststrukturalisme til fælles med en kritisk psykologisk tilgang (Khawaja & Mørck, 2009: 40) med anvendelse af de repræsentanter indenfor begge tilgange, som ses anvendt i afhandlingen.

De samfundskritiske potentialer, der som nævnt ovenfor, ligger som en del af den kritisk psykologiske solidariske kritik, ses som en eksplicit del af Butlers arbejder, der bidrager med en bred vifte af samfundskritiske analyser fra kønsteori, subjekt-teori, identitetskritik til kritiske analyser af Israel-Palæstina konflikten og ’performativ politik’ (Højgaard, *in prep.*: 1). Kritikken har altså de to tænkninger, en kritisk psykologisk/social praksisteoretisk, som de fx ses hos Mørck et al. (2013), og en poststrukturalistisk, som den ses hos fx Butler (se Højgaard, *in prep.*), tilfælles om end med de forskelle, der kan ligge i graden af normativitet forbundet hermed. For hvor det hos Butler (2007) er formålet at ”begå en analyse, der på en gang åbner et mulighedsrum for køn uden samtidigt at angive hvilke muligheder, der burde realiseres” (Højgaard, *in prep.*: 13), så ses der en anden og mere direkte normativitetstilgang hos fx Mørck (fx 2006) i forhold til, hvordan man gennem fælles projekter på tværs af etniske og sociale forskelle kan skabe såkaldte grænsefællesskaber, som kan medvirke til læring og overskridelse af marginalisering. Men der bliver dog ikke af den grund tale om en lukken ned, i forståelsen endegyldige sandheder, i Mørcks arbejder. Snarere forstår jeg hendes handleanvisninger som foreløbige bud på muligheder for udvidelse af en gruppe af menneskers begrænsede handlemu-

---

<sup>54</sup> Davies (1993) har en eksplicit kulturel ændringsintention knyttet til sit forskningsarbejde i forhold til køn, som ligeledes ses i Søndergaards (1996) dekonstruerende analyser (Søndergaard, 2000: 72).

ligheder, og dermed muligheder for liv, der kan leves – foreløbige bud, der som sådan kan (og bør) udsættes for destabilisering igen og igen for hele tiden at holdes relevante for den praksis, og de mennesker, for hvem det handler om. Og netop målet om udvidelse af menneskers handlemuligheder, at kunne udvide rammerne for liv, der kan leves, er en ambition, der synes at gå på tværs af de teoretiske tilgange med anvendelse af de nævnte. Der er på den baggrund med disse tilgange et helt naturligt fokus på netop grupper af mennesker, der 'dømmes ude' og dermed har begrænset adgang til mulige (viable) liv, der kan leves blandt fx transseksuelle (Butler, 1990/2007), homoseksuelle (ibid.), socialt udsatte unge (Nissen, 2000, 2012), børn i vanskeligheder (Kousholt, 2009), Guantanamo-fanger (Butler, 2002), indsatte i fængsler (Mathiassen, 2012; Jefferson, 2004), unge med bande-relationer (Mørck et al., 2013), racialiserede børn og unge i skolen (Gillborn, 2008; Youdell, 2006), kønnets betydning i skolen (Krøjer, 2012; Staunæs, 2004) etc. etc. Den kritiske praksis går i min anvendelse af den altså på tværs af de anvendte teoretiske tilgange i forhold til en kritisk forholden-mig til de (epistemologiske og ontologiske) grænser, der synes at være bestemmende for, hvem i skolen der kan komme til at tælle som subjekter, hvis liv der kan genkendes af skolen og lærerne, hvem der dømmes ude, og hvis subjekt status der bliver usikker og risikofyldt (Højgaard, *in prep.*). En kritisk praksis, der er drevet af det, jeg betegner som en *etisk fordring* i afhandlingsarbejdet, og som altså er affødt af og begrundet i det, der indenfor en kritisk psykologisk/social praksisteoretisk tilgang betegnes som solidarisk kritik og det, der ifølge Butler skal udgøre kritikkens etiske grundlag, nemlig "relationen til den anden"<sup>55</sup> (ibid.: 10).<sup>56</sup>

For etikken, formuleret som en solidarisk kritik indenfor en kritisk psykologs praksisforskningstilgang, deles af Butler, om end den i hendes forståelse og anvendelse af den ligger ikke blot i relation til en forskningsbestræbelse, men som en helt grundlæggende etik i forholdet mellem mennesker – en etik, der med henvisninger til Butler går igen hos Barad (2007). For i henhold til Butler, og altså også Barad (2007),<sup>57</sup> er vi grundlæggende afhængige for vores eksistens af relationen til hinanden (Højgaard, *in prep.*):

---

<sup>55</sup> "(...) og heri skal inddrages, at den andens ønske om genkendelse og anerkendelse fra mig – og mit ønske om genkendelse og anerkendelse fra den anden, kan ligge uden for de til rådighed stående normer for genkendelighed og derigennem blive en kilde til kritik af disse – en kritik, der rækker ud over den kritik, der opstår af, at jeget ikke kan genkende sig selv i de herskende normer og regler" (Højgaard, *in prep.*: 10).

<sup>56</sup> En kritisk tilgang ses ligeledes indenfor andre forskningstraditioner fx Social Justice studier, af hvilke store dele af de tidligere nævnte Participatory Action Research (PAR) studier er en del (se kapitel 2).

<sup>57</sup> "Ethics is [...] not about right response to a radically exterior/ized other, but about *responsibility* and *accountability* for the lively relationalities of becoming of which we are part". (mine kursiveringer, Barad, 2007: 393). Etik er med andre ord ikke bare tæt knyttet til, men er vævet ind i og lader sig på den måde ikke skille fra Barads begreb om onto-epistemologi: "ethico-onto-epistmology", kalder hun det (Barad, 2007: 185).

Vi er eksponerede eller udsatte i forhold til den anden og sårbare i denne relation – en relation som er uafvendelig for os, som sker mod vores vilje og på en sådan måde, at vi ikke kan undgå den. ”Vi er konstitueret i relationalitet: indblandet i, i gæld til, udledt og opretholdt af en social verden der rækker ud over os og er før os” (Butler, 2005: 65). Det betyder, at vi er etisk indblandet i andres liv og denne relationelle ontologi, som Champers & Carver kalder det (Champers & Carver, 2008: 109) leder Butler til at formulere en *etisk vision om ansvar* – en vision der indebærer en gentænkning af ansvar og ansvarlighed – ikke kun som individuelt ansvar, men først og fremmest som konsekvens af relationaliteten – af vores grundlæggende forbundenhed med andre (Højgaard, *in prep.*: 10)

Det er denne *etiske vision om ansvar*, der ligeledes kan siges at ligge i den kritisk psykologiske praksisforsknings ideal om og dermed bestræbelse på, at ”de mennesker, vi samarbejder med i [praksis]forskningsprocessen”, inddrages som medforskere (Højholt, 1993: 21). Til trods for at det kun i nogen grad blev tilfældet for denne afhandling, at de deltagende unge inddrages som medforskere, af grunde jeg ser nærmere på i det følgende, ligger den grundlæggende etiske fordring, som denne forskningsmetodologi implicerer, som en overordnet bestræbelse i praksis igennem ikke blot arbejdet med afhandlingen, men ligeledes i mit konkrete samarbejde med de deltagende unge (i forhold til det sidste, se fx afsnittet ”De interviewede unge” senere i dette kapitel).

## **At forske i og med unge i marginale positioner – et spørgsmål om tillid**

Med praksisforskning søges der altså som nævnt overordnet set mod en forståelse af almene problematikker i praksis, og deltagerne i praksis forstås ud fra en forståelse af, at subjekter er udforskende i eget liv. Forskningen tilrettelægges i forlængelse heraf og indenfor denne tilgang som et *samarbejde* mellem, i tilfældet med afhandlingens undersøgelse, mig som forsker og de deltagende unge om fælles at udvikle viden – et *joint-venture* (Mørck, 2006: 220). Dette implicerer ”praksisforskerens og praktikernes [her de deltagende unges] *fælles udforskning* af den udforskede praksis (...)” (min kursivering, Mørck & Nissen, 2005: 123), og det er blandt andet her, mit projekt adskiller sig fra at være decideret praksisforskning. Til at begribe, hvordan forskningen i og med den konkrete gruppe af unge har stillet nogle særlige udfordringer og dilemmaer for mig som forsker, og hvordan mit projekt kom til at adskille sig i relation til denne *fælles udforskning*, anvender jeg i det følgende et begreb om ”doing trust” (Jefferson, 2004), ligesom jeg går tættere på nogle af de udfordringer, der kan siges at have haft afgørende betydning for drejninger gjort i denne afhandlings forskningsproces.

Da de unge jeg skulle interviewe i 2009 alle var under 18 år, krævedes det i henhold til datatilsynets retningslinjer, at jeg hentede tilladelse til deres deltagelse i interviews hos deres forældre. I de fleste tilfælde forløb dette uden problemer: de unge fik en af mig udarbejdet tilsagnsseddel (se bilag 10 og 11) med hjem, hvor deres forældre med en underskrift kunne give tilsagn til deres barns deltagelse i et interview.

Med Amir kom det dog til at forløbe anderledes, hvilket kom til at implicere en lidt mere utraditionel fremgangsmåde. Som jeg beskriver i artikel 3 (kapitel 7), var Amirs fremmøde i skolen sporadisk. Det betød, at jeg ikke så Amir ret mange gange i de tre-fire uger, jeg var på skolen. Jeg blev dog ret hurtigt optaget af Amir, allerede efter mine første oplevelser af og med ham i klassen, fordi han slog mig som én, der i særlig grad kæmpede i relation til sit skoleliv; dels så jeg hans fravær som et udtryk for, at der var noget ved skolen, han ikke var tilfreds med, ligesom hans deltagelse i undervisningen, når han endelig var til stede, gav mig indtryk af, at det, der foregik dér, ikke umiddelbart syntes meningsfuldt for Amir. Et indtryk, der i mine interviews med Amir blev bekræftet, hvilket analyserne med ham ligeledes afspejler. Jeg spurgte ham derfor ret hurtigt, om han ville medvirke i et interview, til hvilket han sagde ja. Amir glemte til trods for sit samtykke den underskrevne samtykkeerklæring fra sine forældre – ikke bare én, men flere gange.

En dag da jeg spurgte Saad, Amirs ven, fra hvem jeg havde modtaget forældrenes samtykke til at gøre et interview med, om han havde mulighed for, at vi kunne lave interviewet den samme dag, stod Amir ved siden af. De foreslog, om det ikke var muligt, at jeg interviewede dem sammen. Jeg fortalte drengene, at det ville jeg meget gerne, men forklarede dem samtidig, at dette vanskeligt lod sig gøre, fordi jeg manglede en samtykkeerklæring fra Amirs forældre. Amir forsikrede mig grinende (sammen med Saad), men gentagne gange, at han nok skulle tage den med dagen efter. I og med at min tid på skolen var ved at være slut, og med et samtidigt kendskab til Amirs sporadiske fremmøde på skolen, overvejede jeg situationen. Jeg vidste fra tidligere – dels fra mit arbejde som lærer med disse unge samt tidligere forskning i marginalisering og overskridelse af marginalisering blandt unge i et københavnsk skole- og dagbehandlingstilbud (Lagermann, 2009) – at det, at interviewe/tale med de unge i små grupper, ville kunne åbne op for muligheden for et indblik i de unges liv, som er tættere på deres hverdag (Mørck, 2003: 172), hvilket var væsentligt i relation til afhandlingens undersøgelse, der som nævnt ikke blot indebar en optagethed af de unges liv *i* skolen, men også *udenfor* skolen og ikke mindst forbindelsen herimellem. Jeg forklarede drengene mit dilemma og valgte at inddrage dem i det problematiske i, hvis Amir ikke nåede at give mig den, inden mit ophold på skolen var slut, at jeg så ikke ville kunne anvende interviewet, hvilket kunne betyde, at dele af interviewet med Saad

ligeledes ville gå tabt, og hvordan begge dele ville ærgre mig meget. Amir forsikrede mig igen om, at han nok skulle tage samtykkeerklæringen med dagen efter. Jeg endte med at sige okay til at gennemføre interviewet og forklarede samtidig drengene det utraditionelle i denne beslutning, samtidig med at jeg forklarede dem, at jeg tog den, fordi jeg naturligvis stolede på, at Amir ville tage den skriftlige samtykkeerklæring med den næste dag som lovet. Hvilket Amir gjorde – uden yderligere påmindelser fra min side.

Episoden er medtaget her, fordi den på mange måder illustrerer en tilgang i arbejdet med udsatte unge, og i denne sammenhæng i relation til forskning i og med udsatte unge – nemlig spørgsmålet om tillid. Jefferson (2004: 52) hævder, at tillid snarere end at være noget, der gradvist opstår gennem kontakt over tid i relation til forskningssubjekter, er noget, vi *gør*. Tillid er med Jeffersons forståelse en form for deltagelse og handler i denne forståelse i relation til etnografisk forskning om at træde ind i anderledes verdener, geografisk og interpersonelt, her med en vægtning af det sidste, hvilket implicerer sandsynligheden for at egne – og altså i dette tilfælde institutionaliserede – grænser overskrides (ibid.). Eksemplet illustrerer en væsentlig pointe, der handler om, at forskning med unge og deres (skole)liv fra marginale positioner må afspejle arbejdet med disse unge ved at være en bevægelig proces, hvor der er plads til, at man som forsker kan og tør satse lidt, og indimellem gribe de bolde, der kommer éns vej. Også selvom det indimellem betyder, at tingene *i processen* ikke forløber helt efter bogen, hvilket i tilfældet med Amir implicerede en umiddelbar tilsidesættelse af en institutionaliseret etik (her Datatilsynets/Universitets) – så længe de afslutningsvis gør det.

At gøre tillid handler altså om en særlig måde at positionere sig på i felten. Denne positionering blev på helt afgørende måder begrænset på skolen i Sverige, hvor jeg til trods for ihærdige forsøg på at tale svensk samt min investering i svenske oversættelser af alt det skriftlige materiale, som skolen og igennem den de unge, blev præsenteret for, fx præsentation af mig og projektet (se bilag 9) samt interviewguides (se bilag 2 og 4) oplevede, hvordan sproglige vanskeligheder fra min side gjorde det, jeg sagde, vanskeligt for de unge at forstå, ligesom jeg ofte i samtaler med de unge måtte spørge afbrydende ind til det, de talte om, fordi jeg ganske enkelt ikke forstod, hvad de sagde. Jeg fik på den baggrund fornemmelsen af, at det for de unge blev lidt besværligt med ”hende dér fra Danmark med alle spørgsmålene”, som de ikke altid forstod<sup>58</sup>. Dette syntes på mange måder at være afspejlet i min empiri, hvor der stort set ikke optræder eksempler på det, jeg med udgangspunkt i et fokus på marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelse var optaget af i relation til de unges

---

<sup>58</sup> Jeg hæfter mig i den forbindelse ved, at andre forskere, fx Moldenhawer (2007: 223-24), der ligeledes har lavet forskning på tværs af Danmark og Sverige, til udarbejdelse og gennemførelse af observations- og interviewundersøgelsen har fået hjælp af en svensk-født forskningsassistent.

kampe med modsætninger, dilemmaer og dobbeltheder: de unge delte med andre ord ikke fortællinger med mig om sådanne kampe, som det fx var tilfældet på skolen i Danmark, og det til trods for at enkelte episoder i mine observationer, som jeg gik tættere på og spurgte ind til i mine interviews med de unge, syntes at afspejle netop sådanne kampe. Det er med dette udgangspunkt, at analyserne primært er baseret på empiri fra Danmark. I det følgende går jeg tættere på min positionering i felten på de to skoler, på hvordan det at gøre tillid blev yderligere begrænset ved fraværet af en gatekeeper på begge skoler, samt på hvordan de unges skift af kontekst fik afgørende betydning for, at min intention om at lave praksisforskning over tid i praksis blev til noget andet.

## Forskersubjekt i felten

Eksemplet med Amir ovenfor beskriver mine forsøg på at gøre tillid, en gøren der i sidste ende fik betydning for, hvad jeg som forsker fik adgang til. At jeg overhovedet fik adgang til Amir, der som nævnt deltog meget sporadisk i skolen i de uger, jeg var der, skyldes i høj grad Saad, som på mange måder blev ham, der kom til at formidle min adgang til klassens drenge på skolen i Danmark. I artikel 3 (kapitel 7) beskriver jeg, hvordan jeg fik etableret kontakt til Saad, og hvordan dette i høj grad kom i stand ved, at han pludselig fandt ud af, at min far er fra Yemen, og at han tilmed er muslim, hvorpå Saad begyndte at åbne op i forhold til at dele sine fortællinger med mig og invitere mig med i sit arbejde i klassen og rundt på og udenfor skolen. Her blev jeg således foræret en del i forhold til mit arbejde med at gøre tillid, som dog på sigt skulle vise sig alligevel at være for spinkelt et grundlag at fortsætte et samarbejde på.

## Fravær af en gatekeeper

Indenfor etnografisk forskning er spørgsmålet om *adgang* (access) helt centralt, og forskellige forskere har i den forbindelse fokuseret særligt på figuren, der betegnes som *gatekeeper* (Jefferson, 2004: 40). En gatekeeper kan vise sig afgørende i forhold til som forsker at få adgang til feltet, ligesom det i relation til de implicerede unge kan vise sig afgørende i forhold til at gøre eller (re)producere tillid (Mørck, 2010).

Mit forholdsvis korte ophold på skolerne gjorde det dog vanskeligt at gøre tillid, ligesom min afbrudte deltagelse på skolen i Danmark på grund af sygdom fra min side gjorde, at jeg på mange måder måtte starte forfra, da jeg kom tilbage et par uger senere.<sup>59</sup> Et helt afgørende afbræk fra min

---

<sup>59</sup> Det er på den baggrund (sygdom), at mit ophold på skolen i Danmark endte med at blive længere end på skolen i Sverige.

gøren-tillid-praksis blev et års barsel, hvor mit arbejde med denne afhandling blev sat på stand by. Helt grundlæggende manglede jeg en gatekeeper, der kunne hjælpe mig med at formidle adgang og tillid til de unge; som kunne hjælpe mig med at fremstå som én, de unge kunne have tillid til, dels i min tid i felten, hvilket i høj grad kom til at spille ind på empiriproduktionen i Sverige, hvor jeg blev præsenteret af meget engagerede lærere, men også i forhold min tilbagevenden efter endt barsel til de opfølgende interviews jeg havde planlagt i forhold til at se på ændringer i relation til de unges skoleliv i forhold til tidligere i 2009. En gatekeeper kan i relation til netop denne type af forskning få afgørende betydning for, hvad man som forsker får og ikke får adgang til. Denne mangel fik sammen med min lange pause fra projektet særligt betydning i relation til de opfølgende interviews, jeg havde planlagt.

Efter to og et halvt års pause fra de unge var det således vanskeligt at få etableret den nødvendige kontakt til de syv udvalgte unge igen, hvor alt, hvad jeg havde, var telefonnumrene på de unge, som jeg i Danmark fik fra skolens UU-vejleder og i Sverige via eniro.se (en slags KRAK i Sverige), ligesom en enkelt af de unge, på lidt utraditionel vis, blev kontaktet via facebook. Det viste sig i de fleste tilfælde at være for spinkelt et grundlag at (gen)gøre tillid på, et grundlag, som en gatekeeper tættere på de unges hverdag ville kunne have hjulpet mig med at gøre mere solidt, ved fx at godkende mig overfor de unge, som det fx ses i lignende projekter afbrudt af lignende omstændigheder (se fx Mørck, 2003). Dette betød, at jeg måtte nøjes med det jeg kunne få, hvilket blev til uformelle samtaler med alle på nær en enkelt (på facebook), der på trods af mine gentagende forsøg på kontakt aldrig responderede, samt opfølgende interviews med kun to af de planlagte syv. Jeg måtte med andre ord "tage" det, jeg kunne "få", ligesom jeg fik fornemmelsen af, at jeg ikke syntes at kunne ikke tilbyde eller bidrage med noget hos de unge, som kunne konkurrere med alt det andet, der var på spil i deres liv i 2012, og som i sidste ende blev afgørende for, at jeg kun fik gennemført to af de syv planlagte opfølgende interviews. Det er dette forhold, jeg i artikel tre med udgangspunkt i Marcel Mauss' "The Gift" har beskrevet som give-and-take-relationer, der er meget langt fra idealet om praksisforskning, men som blev min måde at forsøge at begribe, hvad dette forhold så kunne siges at handle om.

### **At blive positioneret som samme-som**

At jeg ikke havde en gatekeeper, skulle dog vise sig ikke at være blive et problem i første omgang i 2009 på skolen i Danmark. Som jeg nævnte indledningsvist i afhandlingen, kom min egen baggrund som barn af en far fra Yemen og en mor fra Danmark, båret som konkret kropstegn (Søndergaard, 1996) ved min brune hud, mit mørke hår og mine brune øjne, til at få afgørende betydning for særligt min adgang til en gruppe af drengene i klassen. Særligt informationen om, at min far er muslim, syn-

tes at skabe en særlig position for mig i relation til denne gruppe på skolen i Danmark i forhold til at komme tættere på dels Saad og med ham hans perspektiver på og narrativer om livet i og udenfor skolen, men ligeledes i forhold til at komme tættere på gruppen af drenge i klassen, her særligt Amir. I relation til det sidste kom Saad med andre ord til at virke som en slags gatekeeper. Episoden, der er beskrevet mere detaljeret i artikel 3 (kapitel 7), henledte min opmærksomhed på implikationerne ved at blive positioneret som 'Anden',<sup>60</sup> samtidig med at jeg selv var i gang med (også) at studere andetgørelsesprocesser (Khawaja & Mørck, 2009), og hvordan denne gøren-samme-som-måde at blive positioneret på for eleverne på skolen i Danmark syntes at overskygge andre forskelle i fx køn, alder og samfundsmæssig position imellem os.

"At skrive en afhandling handler selvfølgelig om meget andet end personlige investeringer. Men forskning motiveres *også* af personlige investeringer og erfaringer", skriver Lene Myong Petersen i sin afhandling om transnational adoption (2009: 284). At afhandlingens marginaliseringsbegreb og dermed analyser har en særlig opmærksomhed på kategorien race/ethnicitet fremfor andre og ikke mindst ligeså væsentlige kategorier som fx køn og social klasse samt disse kategoriers sammenvævninger, er med andre ord ingen tilfældighed – om end dette ikke fra start har været bevidst fra min side, men er blevet det undervejs i arbejdet med afhandlingen. Tænkende tilbage på min barn- og ungdom kan jeg således genkalde mig flere episoder, hvor jeg i en overvejende dansk, hvid kontekst har følt min etnisk-racialet kropsmærkning – brun hud, brune øjne og mørkebrunt hår – som forskels-sættende. Som da jeg de første år af min skoletid ved flere lejligheder blev udpeget som "negerbolle". Eller når jeg senere hen introducerede min (hvide) lillesøster (som min mor fik med en ny mand efter min far) til nye venner eller arbejdskolleger, blev vi mødt med en nysgerrig kiggen. Undren. Stilhed. En stilhed, der fra tid til anden blev brudt af spørgsmål som "Hvordan det?" – for blot at nævne nogle af episoderne.

Indenfor en klassisk social-antropologisk tradition er det muligt at kalde min position for en insider-position (Khawaja, 2010), fordi jeg, som eksemplet med Saad illustrerer, deler en sammehed med de forskningssubjekter, der er en del af afhandlingens undersøgelse – en sammehed der omhandler særlige brune og ikke-vestlige kropstegn, ligesom det omhandler det, at jeg af de unge på skolen i Danmark positioneres som muslim,<sup>61</sup> som flere af dem betragter sig selv som, en sammehed der dér

---

<sup>60</sup> "Anden" står med stort for at henvise til, at det er en konstruktion af en andetgørende positionering. Det "Andet" henviser til, hvordan positionering af sig som subjekt, foregår med henblik på eller i relation til den Anden (Staunæs, 2004; Davies & Harré, 1990).

<sup>61</sup> Ifølge Islam er det faderens religiøse tilhørsforhold (til Islam), der definerer hvilken religion, man som barn tilhører.



som nævnt kommer til at overskygge andre kategoriale forskelle (se også artikel 3, kapitel 7). Insiderpositionen som en fordel i forskning er særligt repræsenteret indenfor undersøgelser, der anvender det, der betegnes som "ethnic-matching" (Khawaja, 2010), der baserer sig på forestillingen om, at en sammehed eller et match i den interviewedes og interviewerens etniske eller raciale baggrund vil skabe mere sandfærdige resultater (Sin, 2007). En sådan antagelse er dog problematisk, dels fordi den baserer sig på en essentialistisk forståelse af sandhed og objektivitet (Khawaja, 2010), men også fordi den baserer sig på lignende forståelser af race og etnicitet som faste baggrundsvariable, dvs. som noget man *er/har* eller *ikke er/har*. Som min begrænsede adgang til feltet på skolen i Sverige viser, er der dog snarere tale om race som forskelssættende og konstituerende kategori, hvis betydning i relation til de involverede (hér forsker- og forsknings-)subjekter ses som kontingente og forhandlede processer, hvor min etnisk-raciale(-religiøse) sammehed med de unge altså i Sverige fik mindre betydning, fordi sammehederne som nævnt tilsyneladende blev overskygget af andre (for) store forskelle og dermed ikke-sammeheder imellem os som fx i sprog.

Episoden på skolen i Danmark, hvor jeg blev positioneret som samme-som, ligesom det faktum, at jeg på skolen i Sverige fik begrænset adgang i forhold til de unge og deres fortællinger, kom begge til på et mere overordnet plan at understrege en væsentlig pointe om 'adgang' i relation til kvalitativ forskning; at *hvordan* (måderne hvorpå) vi som forskere positioneres i feltet under vores feltarbejde, har helt afgørende betydning for, *hvad* (hvilken viden) vi får adgang til (se også artikel 3, kapitel 7).

### **Skift af (skole)kontekst**

En helt afgørende grund til, at jeg endte så langt fra praksisforskningsidealet, som jeg gjorde, handler for mig at se om det skift af kontekst, der var tilfældet for de unge – det at de forlod 9. klasse for at starte på en ungdomsuddannelse eller i 10. klasse andetsteds end på de skoler, hvor jeg første gang mødte dem i 2009. Det meste af den praksisforskning, jeg er stødt på, er gjort i et *kontinuerligt* samarbejde med personer i eller tilknyttet *én sammenhæng* (se fx Højholt, 2005; Mørck, 2003, 2006; Nissen, 2000a). Min ambition med afhandlingen om at lave forskning på tværs af kontekster, dvs. på tværs af grundskole og evt. ungdomsuddannelse gjorde, at de unge var spredt fra hinanden, hvilket i praksis betød, at selvom det lykkedes mig at lave et interview med Amir, så lykkedes det til trods for min forespørgsel om dette aldrig Amir at få Saad til at deltage sammen med ham, som det var tilfældet den anden vej rundt i 2009, ligesom flere af de unge i Sverige kun så hinanden sporadisk, da jeg kontaktede dem i 2012. Alt i alt har det for mig at se betydet, at praksisforskning kan siges at møde sine begrænsninger, når det så at sige slipper en kontekst, dvs. når man skal følge individer på tværs af kontekster, ud i nye sammenhænge, ligesom fraværet af en gatekeeper i den forbindelse i samspil

med det lange afbræk fra projektet, der var nødvendig i forhold til, at de unge kunne nå at etablere sig i deres nye kontekster, i mit tilfælde blev for spinkel et grundlag at (gen)gøre tillid på.

## Skolerne

Som nævnt indledningsvis i afhandlingen tager afhandlingens undersøgelse af marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt unge med etnisk minoritetsbaggrund i udskolingen udgangspunkt i to skoler: en i Danmark og en i Sverige. Ideen med at vælge to skoler fremfor blot en enkelt har fra starten været at få variation i det empiriske materiale (Staunæs, 2003a: 402). Jeg forstår på den baggrund afhandlingens producerede empiriske materiale som ét sæt af data, og *ikke* som to dele, der hver rummer en dansk og en svensk del. Det gør jeg for ikke i udgangspunktet at privilegere en forskel mellem dansk/svensk og for at åbne for, at ligheder, forskelle og mønstre i materialet kunne vise sig i, men også på tværs af danske/svenske forskelle. Jeg opererer altså med en dobbelthed: på den ene side skelner jeg mellem dansk og svensk i opstillingen af det grundlæggende design, der som nævnt i starten af afhandlingen er udsprunget af en undren i forhold til de nævnte PISA-undersøgelser overordnede pointering af, at Danmark tilsyneladende har sværere ved at integrere tosprogede elever end Sverige, og på den anden side 'slipper' jeg senere i forskningsprocessen markeringen af dansk/svensk for at undgå at gøre det nationale, Danmark/Sverige, til de *eneste* og *endelige* referencer i forklaringen af eventuelle forskelle og ligheder, der måtte optræde i materialet.

### Hvad, og/eller hvor taler vi om?

Når jeg igennem afhandlingen konsekvent refererer til skolerne som "en skole i Sverige" og "en skole i Danmark", er det ikke tilfældigt. I flere af de reviewprocesser, som artiklerne har gennemgået, har det mere end én gang været foreslået, at jeg benyttede "en dansk skole", fremfor som nu det lange "en skole i Danmark", som bliver til en del anslag, når der refereres til denne flere gange igennem en artikel. Pointen med altså konsekvent at anvende det sidste fremfor det første hentes i begrebet om liminalitet (se Kofoed, 2008) i relation til den nationale ide<sup>62</sup> (Rerup, 2008; Kofoed, 1994).

---

<sup>62</sup> Kofoed (1994) beskriver det dilemma, der ligger i den nationale ide i folkeskolen, hvor begrebet danskhed både angår danskhed som folket (på tysk: blut) og danskhed som territoriet (på tysk: boden). Eller sagt på en anden måde; danskhed som noget, der omfatter alle børn i Danmark, og danskhed som noget, der primært angår danske børn. Kofoed fremfører endvidere, at den nationale ide dækker over sin egen uafklarethed. Den dækker over dilemmaet ved bare at tale om den danske skole og efterlader en uafklarethed i forhold til, om man henviser til danskhed som folket eller territoriet. Kofoed påpeger i den forbindelse, at man efterlader dilemmaet hos de børn, der hverken hører til det ene eller det andet sted.

Liminalitet refererer til en position, der er karakteriseret ved at være samtidig både-og og hverken- eller (Kofoed, 2004; 1994). En liminal position eller en liminal tid er karakteriseret ved *ikke længere* at være klassificeret og ved *endnu ikke* at være klassificeret (ibid.). Limen betyder tærskel og refererer i denne sammenhæng til at være på en tærskel (Alexander, 1991: 31). Begrebet, der oprindeligt stammer fra den schweiziske etnograf Arnold van Gennep (1908/1977 i Kofoed, 2004), handler om, hvordan overgange mellem veldefinerede individuelle sociale positioner – fx fra dreng til mand – ledsages af ritualer. På samme måde ledsages samfundsmæssige overgange af ritualer, fx i forbindelse med høst eller nytår, og ritualerne sikrer, at overgangene finder sted (Kofoed, 2004: 71). Ideen er, at overgange mellem sociale positioner ikke sker af sig selv, men netop må sikres – af overgangsritualer.

Når dette bliver vigtigt i relation til genstandsfeltet etniske minoriteter i skolen, handler det om, at det at benævne skolerne som fx "en dansk skole" implicerer udnævnelsen af et kulturelt felt eller fællesskab, som etniske minoriteter *ikke* er, endsige kan blive en del af, fordi det kulturelle henviser til den nationale ide, der accentuerer en gruppe – normalt bestående af fødte medlemmer – med fælles særpræg og/eller fælles kulturarv (Rerup, 2008: 179). Med benævnelsen "en dansk skole" bliver der med denne forståelse således tale om et *særligt* kulturelt fællesskab med hvilket det umuliggøres for dem, der *ikke* er en del af dette nationale, kulturelle fællesskab, nogensinde at komme til at høre til der. Tænker man derimod skolen med benævnelsen "en skole i Danmark" som noget indenfor et territorium, så impliceres det, at bor de unge i territoriet (Danmark), så hører de til. Så kan de godt være en del af en skole, der er placeret indenfor dette territorium.

Og det er dén liminale position, som etniske minoriteter lige præcis synes at stå i i forhold til skolefeltet – de står midt imellem; de er ikke ude, men de er heller ikke inde med fx benævnelsen "en dansk skole". Der er med andre ord en vigtig pointe i, hvilken terminologi vi vælger, når vi skriver, en pointe der på mange måder er symptomatisk for det felt, jeg skriver indenfor; etniske minoriteter i relation til skolen. Det er derfor ikke ligegyldigt, hvad vi kalder tingene, og jeg har derfor hér bevidst valgt en terminologi, der ikke blot (blindt) reproducerer en terminologi, der ekskluderer de elever, jeg er i gang med at undersøge, og som på den måde kan komme til at medvirke yderligere til de udstødes- eller marginaliseringsprocesser, der (også) er genstand for analyserne. I det følgende ser jeg nærmere på udvælgelsen af de to skoler med udgangspunkt i et relevanskriterium om 'det gode ry'.

## 'Det gode ry'

Idet udgangspunktet for afhandlingens undersøgelse fra starten af processen har været et dobbelt-perspektiv på både marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser, var det en forudsætning, at jeg fik adgang til en praksis, hvor deltagerne på nogle måder kunne være positioneret marginalt i samfundsmæssig gængs forståelse (mange elever med etnisk minoritetsbaggrund, skolernes placering i såkaldte ghetto-status-områder, elevernes socio-økonomiske baggrund, etc.), men samtidig også er involveret i forskellige former for læring og kampe, der udfordrer og i nogle tilfælde medvirker til overskridelse af de marginale positioner (Mørck, 2003: 166). For netop at kunne få øje på de overskridende elementer ved de involveredes læring blev det derfor af betydning for projektet, at de skoler, der skulle medvirke, i en eller anden udstrækning havde det, man kan kalde 'et godt ry' blandt unge og/eller familier med etnisk minoritetsbaggrund. Velvidende at der næppe med dette udgangspunkt ville tegne sig et entydigt billede, var det vigtigt i forhold til projektets teoretiske ramme, at dette var baseret på italesættelser og perspektiver 'nedefra' fra et første persons perspektiv, dvs. fra de implicerede unge selv, og/eller andre for dem betydningsfulde folk. Betegnelsen 'et godt ry' blev relevant, fordi der med 'det gode ry' bliver tale om en åben udtalelse, hvor jeg som forsker ikke på forhånd havde pinnet ud, hvad der var relevant for, at en skole kunne medvirke, som det er tilfældet i andre undersøgelser, hvor de overskridende elementer knyttes til ydre statistiske karakteristika som fx karakterer (se fx Fink-Jensen et al., 2004; Mørck, 2007). Hermed blev der plads til, at alle de folk, jeg indledningsvis talte med, selv kunne berette om, hvad der for dem er vigtigt ved en ('god') skole. 'Et godt ry' åbner med andre ord op for og giver plads til de impliceredes italesættelser og deres perspektiver, hvilket som nævnt er i tråd med afhandlingens problemformulering og teoretiske ramme.

Med dette udgangspunkt blev et interessant spørgsmål ved mine indledende afsøgninger af feltet hurtigt spørgsmålet om: Hvad er et 'godt ry'? Og ikke mindst: for hvem? I forhold til min endelige udvælgelse af de to skoler, der skulle medvirke i undersøgelsen, blev det derfor hurtigt relevant at føre log-bog. Her skrev jeg ned hver gang, jeg havde talt med nogen: Hvem var de? Hvilken position talte de fra? Hvordan talte de om skolen og dermed, hvilke argumenter anvendte de og ud fra hvilke overvejelser? Dette gav mig en differentieret måde at kunne udpege skolerne på. Udelukkende at spørge de unge selv kunne have været en anden strategi. Denne strategi er dog ikke uproblematisk, idet det nok er de færreste unge i 8.-9. klasse, der vil pege på deres skole som værende rigtig god, hvilket blandt andet kan ses i lyset af det, som Nissen (2000a: kap. 4.2.1) betegner som 'ungdommens marginalisering' som et generelt fænomen, der er betinget af modsigelsen mellem (fol-

ke)skolens institutionaliserede kvalificering og ungdomslivets selvbestemmelse, på baggrund af hvilken ungdomslivet må etableres som alternativ til, eller ligefrem som reaktion imod. Med dette for øje, samt min begrænsede adgang til fællesskaber med unge etniske minoriteter, var jeg fra start af indstillet på muligheden for, at jeg i sidste ende kunne ende med at vælge en skole, som var blevet mig henvist af forældre, professionelle, forskere eller andre frem for af de unge selv. Det grundlæggende for følgende afsnit er på den baggrund min indledende afsøgning af feltet.

Endvidere er det væsentligt at pointere, at det med udgangspunkt i de mange spørgsmål ovenfor meget hurtigt stod klart, at der nok vil være ligeså mange svar på dem, som der ville være folk, jeg spurgte. Ad hensyn til projektets tidsramme satte jeg derfor den deadline, at jeg efter højst et halvt år skulle vælge de to skoler, der skulle indgå i undersøgelsen. Det fik dog den konsekvens, at jeg med min projektstart 1-3-2009 røg ind i godt to måneders skoleferie ud af disse i alt seks måneder, hvilket resulterede i cirka to måneder mindre til mine indledende feltstudier. Udvælgelsen af de to skoler, uddybes i de næste afsnit.

### **Skolen i Danmark**

Kontakten til de to respektive skoler i henholdsvis Danmark og Sverige var ikke uproblematisk. I første omgang tog jeg kontakt til alle de mennesker (forskere, lærere, PPR-folk, kontaktpersoner, personlige bekendtskaber) i mit netværk, der umiddelbart kunne have en mening om eller kende til andre, der kunne have en mening om skoler med 'gode ry' blandt familier med etnisk minoritetsbaggrund. Der tegnede sig hurtigt et stort kort med mange kontakter til kontakter til kontakter etc. Dem gennemgik jeg systematisk fra ende til anden ved at skrive mails og ringe, for til sidst at ringe eller skrive til de respektive personer på de respektive skoler for at aftale et besøg. Det var dog langt fra alle, der responderede på hverken mails eller telefonhenvendelser, til trods for gentagne henvendelser. Ad hensyn til et teoretisk informeret relevanskriterie (jf. praksisforskning, der er beskrevet tidligere i dette kapitel), som går begge veje, dvs. relevans for både projektet og for de deltagende, udløste dette derfor det første frafald af skoler.

Det var vigtigt for min undersøgelse med udgangspunkt i første persons perspektivet, at jeg fik talt med nogle af de unge selv og/eller deres familier, før jeg endeligt valgte skoler. Jeg talte i første omgang med folk primært unge og forældre med etnisk minoritetsbaggrund i min egen omgangskreds og netværk, og her stødte jeg flere gange på en interessant dobbelthed. Flere med etnisk minoritetsbaggrund, som havde deres børn på skoler med primært danske (hvide) børn, pegede på det problematiske i, når en skole havde for mange etnisk minoritetsbaggrund, hvilket hos flere havde resul-

teret i, at visse skoler blev valgt fra, når de kiggede på skoler til deres børn. Herved synes de at reproducere en udbredt politisk og samfundsmæssigt dominerende diskurs, der handler om, at er der for mange familier med etnisk minoritetsbaggrund på én skole, så er der tilsvarende tale om en dårlig skole, og i forlængelse af den en forståelse af, at er man en god forælder, så vælger man disse skoler fra (se også fx Mørck, 2007; Kofoed et al., 2010). På den baggrund var det interessant, at flere af de forældre, jeg talte med på den skole i Danmark, jeg endte med at vælge, synes at være fuldt ud klar over denne dominerende diskurs, og der synes på den baggrund at herske en slags lokal mod-diskurs i kraft af en bred enighed blandt en blandet gruppe af forældrene om, at de havde valgt netop denne skole med overvejende familier med etnisk minoritetsbaggrund blandt andet for at vise politikere o.a., at sådan forholder virkeligheden sig langt fra. Denne gruppe af forældre, som jeg talte med, var meget engagerede, også politisk, og det var også dem, der havde oprettet forældrecafeen, som var en af de events, jeg gennem mit netværks netværk fik adgang til at deltage i som led i mit indledende feltarbejde. Disse forældre handlede ud fra, hvad jeg forstår som en tydelig emancipatorisk empowerment-interesse i forhold til at prøve at overskride nogle af de dilemmaer, der for dem at se knyttede sig til det at have børn på en multietnisk skole, som fx den førnævnte udbredte (politiske) diskurs om, at er man en god forælder, så vælger man disse skoler fra. En vigtig pointe er i den sammenhæng, at de dilemmaer, som disse forældre forsøgte at overskride ved netop at vælge en multietnisk skole til, kan siges at skabe atter andre dilemmaer, fx for en (hvis) dreng som Luis, der var elev på skolen. Det er på denne måde interessant i forhold til afhandlingens overordnede mål om at udforske læring og processer for overskridelse af marginalisering at følge dilemmaer og dobbeltheder fra samfundsmæssigt niveau til individ niveau for at se på, hvilke betydninger det har for de implicerede (begrænsende/marginaliserende eller udvidende/overskridende), og hvordan de forholder sig i forhold til dem. I forhold til min endelige udvælgelse af skoler var de skitserede dobbeltheder hos de forældre, jeg talte med, med til at gøre mig klogere også i forhold til, at 'det gode ry' langt fra er entydigt, som det havde været, hvis jeg fx havde gået efter nogle ydre (statistiske) karakteristika. Det blev da også denne kropsliggjorte oplevelse, forældrecafeen, der sammenholdt med perspektiver fra professionelle andre, der havde deres gang på skolen (to psykologer fra den lokale PPR), kom til at gøre udslaget for, at jeg til sidst valgte den pågældende skole i Danmark.

Udover de forældre og unge, jeg talte med, gav det mig således også nogle retningslinjer for min udvælgelse at tale med de mange professionelle mennesker, der til daglig har "fingrene i gryden". Således fik jeg øjne for, at der med indførelsen af det frie skolevalg i 2005<sup>63</sup> er sket en stigning af

---

<sup>63</sup> Lov nr. 335 af 18. maj 2005.

forældreansøgninger til nogle skoler frem for andre, og at dette kan være med til at sige noget om, hvilke skoler der synes mere attraktive end andre, også for forældre med etnisk minoritetsbaggrund (jf. uformel samtale med skoleleder på en skole i Gladsaxe). Jeg talte endvidere med en PPR-medarbejder ansat på Nørrebro, der ligesom en tidligere kontaktperson også ansat på Nørrebro, fik nuanceret billedet af fx Rådmandsgade Skole som en skole, der umiddelbart kunne se ud som en skole med 'et godt ry' blandt familier med etnisk minoritetsbaggrund. Rådmandsgade Skole modtog i 2007 Integrationsministeriets integrationspris, hvorfor denne skole umiddelbart synes oplagt i forhold til kriteriet om 'det gode ry'. Men ifølge de to ansatte i kommunen var det ikke deres indtryk, at skolen havde et særligt godt ry blandt familier med etnisk minoritetsbaggrund, men mere at det var danske (hvide) forældre og politikere, der pegede på skolen som én med et godt ry. Dette var et interessant paradoks, som jeg dog af tidsmæssige årsager ikke undersøgte nærmere, men som igen er med til at understrege, at 'et godt ry' kan være et omstridt fænomen, og at der derfor med dét ikke er tale om et entydigt billede. Udgangspunktet for kriteriet var da heller ikke, at jeg i sidste ende fik valgt de helt *rigtige* skoler med netop de *allerbedste* ry, men at jeg netop i processen blev klogere på, hvilke slags skoler der er tale om, på vejen mod en endelig udvælgelse og fravælgelse af skoler.

### **Skolen i Sverige**

I Sverige var mine betingelser for udvælgelsen af en skole nogle lidt andre, som helt naturligt fik betydning for den endelige udvælgelse af en skole. Her var dels mit kendskab til konkrete skoler mindre, mit netværk et andet end i Danmark, og herudover var jeg afhængig af projektets økonomi, hvorfor skolen helst skulle ligge i en overskuelig afstand fra Danmark. Jeg valgte derfor i første omgang at prøve at fokusere på Malmö, idet Malmö umiddelbart synes at kæmpe med de problematikker, jeg er interesseret i i forhold til en multietnisk sammensætning, sammenholdt med det forholdsvis problemfrie i at komme til og fra byen fra København. Herefter brugte jeg primært et netværk fra forskningssammenhænge, som, jeg vidste, havde lavet skole-undersøgelser i Sverige eller kender til folk, der har, og som derfor har et vist kendskab til skoler i Sverige. Herudover anvendte jeg disse kontakter til at komme i kontakt til forskere i Sverige, der kunne have en mening om skoler med 'gode ry' blandt familier med etnisk minoritetsbaggrund. Jeg deltog desuden i et seminar med svenske forskere, hvor jeg fik etableret en vigtig kontakt til en svensk forsker fra Malmö Högskola, som fik afgørende betydning for dels udvælgelsen af en skole, men også for mit udlandsophold som gæsteforsker ved Malmö Högskola. Jeg fik udover denne svenske kontakt og gennem mit danske forskningsnetværk kontakt til to andre forskere med et kendskab til skoler i Malmö; en svensk ph.d.-studerende ved RUC, der er tidligere skoleinspektør på en skole i Sverige, og som har et stort kend-

skab til skoler i Sverige generelt og særligt i Malmö, samt en dansk forsker, der har forsket i etniske minoriteter og er bosat i Malmö. De tre personer brugte deres netværk, og vendte alle tre tilbage med forskellige henvisninger til skoler i Malmö, der kunne være bud på skoler med 'et godt ry' blandt familier med etnisk minoritetsbaggrund. I første omgang kiggede jeg efter krydshenvisninger, dvs. de tilfælde, hvor mere end én pegede på den samme skole. Det gjorde, at jeg endte med at have tre forskellige skoler, som jeg til at starte med alle kontaktede. Lederen af den ene skole meldte hurtigt tilbage, at de desværre ikke havde mulighed for at deltage. De to andre meldte i første omgang ikke tilbage, hvorefter jeg kontaktede lederen af dem begge pr. telefon, hvor det lykkedes mig at lave aftaler med dem begge om at aflægge dem et besøg. Efter mine besøg i august 2009 var begge skoler interesserede i at deltage i mit projekt, hvilket gjorde, at jeg af hensyn til projektets ramme, herunder økonomi, måtte vælge én af dem fra. Mine kriterier for fravælgelsen af en skole i Sverige kom i høj grad til at afhænge af relevanskriteriet: for den ene skole udgjorde mit tilbud om at deltage i projektet helt tydeligt et relevant tilbud. De var allerede på mail inden og ved mit første besøg meget interesserede og engagerede, og havde helt tydeligt gjort sig flere overvejelser i forhold til, hvordan jeg med mit projekt kunne indgå i deres skolehverdag, hvilke klasser, elever og lærere jeg med projektet kunne have fordele af at følge etc. Her havde de ligeledes allerede forslag til, hvornår jeg kunne komme igen, dels for at informere hele lærergruppen om mit projekt og min kommende gang på skolen samt for at producere empiri. Det blev denne lille forskel, der gjorde udslaget (jf. relevanskriteriet (og med det et engagement kriterie)), i forhold til endeligt valg af en skole i Sverige, og dermed fravalg af en anden, idet et væsentligt aspekt indenfor kritisk psykologisk praksisforskning, som jeg som nævnt tidligere på mange måder er inspireret af, er skabelsen af et samarbejde med deltagerne i praksis, hvormed det blandt andet søges opnået at forebygge en entydig objektgørelse af de "udforskede" individer (Dreier, 1996: 61; Mørck & Nissen, 2005: 130).

I praksis er analyserne i afhandlingen som nævnt baseret på empiri fra skolen i Danmark. Årsagerne til, at empirien fra skolen i Sverige ikke er inddraget i de konkrete analyser, er ligeledes beskrevet tidligere i forhold til det, jeg forstår som (mine) manglende (svensk) sprogkundskaber, ligesom fraværet af en gatekeeper i min forståelse kan have haft afgørende betydning for den manglende adgang til relevant empiri på skolen i Sverige. At Sverige ikke indgår direkte i analyserne, betyder ikke, at Sverige ikke har været til stede undervejs i arbejdet med analyserne, såvel som i arbejdet med afhandlingen generelt. Materialet fra Sverige har igennem processen haft funktion af at være en kontekst, jeg analytisk har kunnet kontrastere empirien fra skolen i Danmark til, og har på den måde været medvirkende til indimellem at udfordre empirien fra skolen i Danmark, men også supplere den og på den måde underbygge fund gjort i materialet fra skolen i Danmark. Det sidste var fx tilfældet i



artikel 1 (kapitel 5), hvor mønsteret omkring nedtoning/fremhævning af elevernes etniske minoritetsbaggrund (se afsnittet om farveblindhed (colour blindness) i artikel 1, kapitel 5) går igen i det svenske (lærer-)materiale. Empirien fra skolen i Sverige fik en tilsvarende kontrasterende og dermed udfordrende funktion under udarbejdelsen af empiri på skolen i Danmark, hvor jeg i uformelle samtaler med fx Aisha havde fortalt om nogle strukturelle forhold, der gjorde sig gældende, og som jeg havde hæftet mig ved i min tid på skolen i Sverige, som hun senere bragte op i interviewet med henblik på at fortælle mig, hvilke muligheder hun savner, på den skole hun går på (i Danmark): "(...) jeg synes at der sku' være sådan noget, som du sagde... [det] var ret (...) interessant, dér i Sverige (...)" (Aisha, efterår, 2009). På den baggrund indgår materialet fra skolen i Sverige implicit sine steder i analyserne, til trods for at det eksplicit er materialet fra skolen i Danmark, man vil kunne finde i afhandlingens analyser.

## De unge

Jeg har været optaget af en enshed og en forskellighed mellem de enkelte cases i såvel udvælgelse som i analysestrategi (det sidste uddybes senere i kapitlet). Disse ensheder og forskelle omhandler de dilemmaer og dobbeltheder, som de unge synes at kæmpe med, der som nævnt er en væsentlig del af udforskningen af læring og overskridelse af marginalisering. Endvidere har udvælgelsen af deltagere nogle gange været baseret på ydre omstændigheder fx i observationerne, hvor nogle unge (og lærere eller andre) særligt fangede min opmærksomhed i forhold til dilemmaer og dobbeltheder, de synes at kæmpe med, men i de fleste tilfælde har de været baseret på italesættelser og første persons perspektiver fra de deltagende unge og/eller andre jeg mødte i felten.

Fælles for alle, der deltog i projektet, har som kort nævnt været et slags relevans- og deraf engagement-aspekt som del af grunddesignets (social praksis-)teoretiske ramme; Hvad er det de implicerede peger på som havende betydning generelt og i forhold til afhandlingens overordnede tema om marginalisering og overskridende læring? Dette relevans-aspekt<sup>64</sup> har således spillet en overordnet afgørende betydning, såvel for de i projektet deltagende såvel som for mig som forsker, fra, som beskrevet ovenfor, i første omgang udvælgelse af skoler med 'et godt ry' til udvælgelsen af klasser og i sidste ende udvælgelsen af cases, dvs. hvilke elever, men også lærere og andre der medvirker i pro-

---

<sup>64</sup> Kriteriet om relevans er inspireret af kritisk psykologisk praksisforskning (se tidligere dette kapitel). Praksisrelevans er på den ene side relevans for den praksis, der udforskes, her de unges praksis, men praksisrelevans ses ligeledes i forhold til egen forskning(-praksis), idet forskning ikke blot står *over for* praksis (min kursivering), men samtidig selv er en praksis blandt andre (ibid.).

jektet. Endvidere er der tale om, at begge de to aspekter om dilemmaer/dobbeltheder og relevans begge skulle være til stede i udvælgelsen af de endelige cases/unge.

I såvel Danmark som i Sverige oplevede jeg enkelte gange, hvor jeg i mine observationer og i min 'hængen ud' (se senere dette kapitel) med de unge på skolerne og i frikvartererne udenfor skolerne, blev optaget af elever, der så ud til at kæmpe med dilemmaer i forhold til til skolen eller klassekammeraterne, og som jeg derfor fik lyst til at gå tættere på. Dette var fx tilfældet med Hakim, der optræder i mine klasserumsobservationer, der indgår i artikel 1 (kapitel 5) og artikel 2 (kapitel 6). Men på trods af, eller måske netop på grund af, flere og forskellige forsøg på at få lov at interviewe dem, vedholdt de, at de ikke ønskede at deltage i mit projekt. Jeg udgjorde med andre ord ikke en relevant mulighed for dem, til trods for at de udgjorde en sådan for mig og projektet, og til trods for at de umiddelbart så ud til at være involveret i dilemmaer og dobbeltheder, som umiddelbart synes interessant i forhold til afhandlingens fokus på læring og overskridelse af marginalisering. En afvisning af tilbuddet om at medvirke i projektet og dermed få udstillet sine mere sårbare livssituationer kan handle om en sensitivitet og en sårbarhed i forhold til disse livssituationer og i forlængelse af dette en frygt for (yderligere) stigmatisering (Farrar, 2007).

I enkelte tilfælde synes mit projekt eller jeg dog omvendt at udgøre en relevant mulighed for folk, jeg mødte i felten, uden at jeg umiddelbart genkendte dem som sådan. Luis var en af dem. Luis var en dansk (hvid) dreng, i øvrigt den eneste, i den 9. klasse jeg deltog i i Danmark. Luis var fra min første præsentation og introduktion i klassen meget interesseret i at deltage i mit projekt, hvilket han insisterede på gentagne gange. Han fulgte mig på vej, når jeg gik fra skolen om eftermiddagen, og ville meget gerne snakke, de fleste gange foranlediget af mine mange spørgsmål. I min tid på skolen hev han flere gange fat i mig og spurgte mig, hvornår jeg ville interviewe ham. Denne insistensen på at deltage vakte min nysgerrighed; hvad var det ved mig eller mit projekt, der appellerede til Luis? Hvorfor insisterede han på at deltage? Jeg begyndte således at gå tættere på Luis i mine observationer. Luis var som nævnt den eneste (hvide) danske dreng i klassen, og i forlængelse af dette synes også Luis at kæmpe med dilemmaer og dobbeltheder særligt i forhold til at blive til som eneste (hvide) danske dreng i en klasse med udelukkende elever med etnisk minoritetsbaggrund. Jeg endte med at interviewe Luis, fordi han alligevel ved nærmere overvejelser potentielt set kunne være relevant for projektet, ligesom projektet eller jeg syntes at være det for ham.

De unge, som jeg udarbejdede planlagte observationer af, er de samme, som jeg har interviewet efterfølgende i 2009. Det drejer sig om i alt 12 unge. Fra skolen i Danmark drejede det sig om Amir, Saad, Mounir, Basim, Aziza, Aisha og Luis. **Amir** (15 år, med algerisk baggrund), **Saad** (15 år, med

tunesisk baggrund), **Aisha** (16 år, med somalisk baggrund) og **Luis** (15 år, med dansk baggrund) forekom interessante for undersøgelsen, på baggrund af i de måder de tilsyneladende og mere eller mindre eksplicit kæmpede i forhold til deres skoleliv i klassen. **Mounir** (16 år, med marokkansk baggrund) blev interessant, fordi han markerede sig i forhold til til dels sin succes i relation til undervisningen og læreren, men også med vredesudbrud, når han indimellem oplevede, at noget var uretfærdigt – noget han, skulle det vise sig, havde kæmpet en del med i sit tidligere skoleliv (se artikel 4, kapitel 8). **Basim** (15 år, palæstinensisk baggrund) og Mounir hang meget sammen, også udenfor skolen, hvorfor jeg valgte også at interviewe ham. **Aziza** (16 år, palæstinensisk baggrund) valgte jeg at interviewe, fordi hun til trods for sin umiddelbare stille facon synes at have flere interessante (racialiserede) fortællinger om livet i klassen, når jeg indimellem talte med hende i og udenfor klasseundervisningen om det at føle sig udenfor i relation til særligt pigerne i klassen, men også i relation til lærerne.

I Sverige kom udvælgelsen af de unge til at basere sig på nogle lidt andre kriterier, idet der ikke umiddelbart var nogen af de unge i den klasse, jeg deltog i hér, der syntes at være fanget i den form for dilemmaer og dobbeltheder, som jeg så eksplicit oplevede i klassen i Danmark. **Rashid** (16 år, iransk baggrund) valgte jeg at interviewe, fordi han som en af de eneste i sin klasse helt eksplicit kæmpede, dog på skolens præmisser i forhold til livet i klassen, i relation til det faglige, dels i forhold til den konkrete løsning af opgaver, men ligeledes i forhold til en meningsløshed, der synes at præge hans gøre med løsningen af disse opgaver. Hans kampe blev dog på interessant vis i vid udstrækning genkendt af klassens to klasselærere, og af de andre elever, der på mange måder forsøgte at hjælpe ham i forhold til løsning af de (faglige) problemer, han kæmpede med. Endvidere oplevede jeg en episode med Rashid, hvor han røg i clinch med en lærer fra parallelklassen, hvor læreren blev meget vred på ham, og hvor Rashid helt åbenlyst også efterfølgende følte sig meget uretfærdigt behandlet, hvilket han konfirmerede i vores samtaler efterfølgende. **Yusuf** (15 år, med libanesisk baggrund) deltog meget tilbagetrukket, men dog aktivt i klassens aktiviteter, men han sad ofte og sms'ede under bordet, hvilket jeg tog som et udtryk for, at det, der foregik dér, ikke umiddelbart syntes meningsfuldt for ham – var dette udtryk for en stillestående deltagelse i opposition til det, der foregik? **Paulina** (14 år, dansk mor og sydamerikansk far) syntes at klare sig godt, hvad angik det faglige, men det var særligt hendes position som en markant figur i især pigegruppen, der fangede min nysgerrighed, hvorfor jeg valgte at interviewe hende. **Najat** (14 år, med afghansk baggrund) oplevede jeg kæmpe flere gange i relation til de andre piger i klassen, ligesom hun i høj grad kæmpede (på skolens præmisser) i forhold til det faglige. **Anna** (15 år, med dansk baggrund), der var barn af danske forældre, men opvokset i Malmö, var fra min første dag på skolen meget optaget af mig og fulgte mig rundt på

og udenfor skolen, hvor hun fortalte mig om klassen og livet dér. Hun kæmpede med dysleksi og således en del i forhold til det faglige og følte sig ofte meget presset af særligt en af faglærerne, ligesom hun helt eller delvist syntes at være hægtet af pigegruppen.

I forlængelse af min forholdsvis korte tid (se senere dette kapitel) i de to klasser følgende de udvalgte unge har jeg i perioder efterfølgende haft løbende kontakt til flere af de unge fra 2009. Således har jeg talt (på telefon) og/eller skrevet med Saad, Amir og Mounir fra skolen i Danmark flere gange efter, ligesom jeg har talt og/eller skrevet med Rashid, Najat og Anna fra skolen i Sverige senest i 2012/13, ligesom jeg har haft sporadisk kontakt til U&U vejlederen tilknyttet skolen i Danmark samt én af de to klasselærere fra skolen i Sverige<sup>65</sup>. De unge, jeg efter endt forløb på skolerne i 2009 har haft kontakt til, var blandt de 7 unge fra 2009, som blev udvalgt ud fra de forskellige måder, de syntes at kæmpe/have kæmpet med problemstillinger, dilemmaer, dobbeltheder og double-binds i relation til lærere og/eller skolen og/eller livet udenfor skolen, da jeg mødte dem på skolerne første gang i 2009. Aisha vendte af ukendte årsager aldrig tilbage på mine gentagende skriftlige henvendelser. Hensigten med den løbende kontakt med de unge var udover at få etableret opfølgende interviews med dem og med udgangspunkt i min praksisforskningsambition at involvere dem i og diskutere foreløbige analysefund med dem. Dette lykkedes dog kun i nogen grad, idet en egentlig diskussion kun blev mulig med Amir og Mounir, der i de opfølgende interview på den baggrund bidrog med interessante nuanceringer (se fx Amir i artikel 3, kapitel 7) og/eller uddybninger (se fx Mounir i artikel 4, kapitel 8) af første analysefund gjort efter vores første møde i 2009.

### **Hvem taler vi om?**

Flere gange undervejs i arbejdet med afhandlingen har jeg haft etiske overvejelser i forhold til, hvilken betegnelse jeg har skullet anvende, i forhold til de unge mennesker jeg følger med henblik på ikke at komme til blindt at reproducere den tænke- og arbejdsform, som det moderne samfunds udstødsprocesser er organiseret i (Nissen, 1996a: 85).

I lang tid reproducerede jeg en udbredt benævnelse af de unge, nemlig "elever med anden etnisk baggrund end dansk/svensk". At dette var en upassende benævnelse, blev jeg første gang klar over i mødet med de unge på skolerne, hvor flere af dem flere gange refererede til sig selv som dansk, eller i Sverige som svensk. Så hvem var jeg til at fastholde dem i en kategori, der med benævnelsen "anden" per definition udelukkede dem fra en kategori, de selv så sig som en del af? Og hvordan kunne

---

<sup>65</sup> Disse to medarbejdere har været behjælpelige i forhold til afklaring af spørgsmål, jeg har haft i tiden efter min tid på skolerne, ligesom U&U vejlederen fra skolen i Danmark i 2012 hjalp mig med telefonnumre på enkelte af de unge.

jeg kalde dem danske og stadig vise, at det var en særlig gruppe af danske unge, jeg var optaget af? Overvejelserne har været mange. Ligesom benævnelserne følgelig har været det: "anden etnisk baggrund end dansk/svensk", "en dansk pige med somaliske rødder", "en dansk pige med somaliske forældre", "en dansk dreng med marokkansk baggrund" for blot at nævne nogle. I relation til artikel 1 "Racialized subjects in a colour blind school" (kapitel 5) endte det med at blive til fx "en dansk elev med libanesisk baggrund", fordi det for mig at se er den benævnelse, jeg med udgangspunkt i flere af de unges egne fortællinger om sig som dansk/svensk finder mest respektfuld, ligesom den får vist min egen optagethed som forsker af særligt denne gruppe af danske/svenske unge.

Samlebenævnelserne for de unge "anden etnisk baggrund" slap jeg i forbindelse med, at jeg fik læst mig ind på feltet omkring især kritisk raceteori (CRT) i forbindelse med artikel 1 (kapitel 5). Her blev jeg klar over, at der med "anden etnisk baggrund" ligger en – for mig på daværende tidspunkt ubevidst – reproduktion og dermed opretholdelse af en dominerende hvid førstehed ved at holde hvidheden muted, eller unævnt. Det, der forbliver unævnt (førsteheden), kan med andre ord ses som en effekt af magt (Popkewitz & Lindblad, 2000), og at benytte betegnelsen "anden etnisk baggrund" kom således til at implicere en reificering (og dermed en reproduktion) af magt-ubalancen og den strukturelle ulighed mellem "dem og os", hvilket kolliderer med intentionen med denne afhandling. I stedet blev betegnelsen "unge med etnisk minoritetsbaggrund" den, jeg bevidst valgte som samlebetegnelse for de unge, hvor *etnisk* som nævnt i indledningen refererer til en ikke-vestlig<sup>66</sup> baggrund, og hvor *minoritet* anvendes ikke som en distinktion med talmæssige proportioner, men som et begreb der relaterer sig til samfundsmæssige magtrelationer (Phoenix, 2001: 128).

En reviewer gjorde mig i forbindelse med udarbejdelsen af artikel 1 (kapitel 5) endvidere opmærksom på en anden benævnelse, som hun ikke umiddelbart forstod, nemlig min benævnelse af "en etnisk dansk" dreng, en udbredt benævnelse i Danmark, når der refereres til en person, der kommer fra og har baggrund i Danmark: Hvad vil det sige at være etnisk dansk? I diskussionen brugte hun sig selv som eksempel, hvor hun skrev: "I am an Australian citizen (and an immigrant), but most people would consider me to be "ethnically" Aussie". Det var interessant, syntes jeg. Og for at forstå det vendte jeg mig igen mod forståelsen af den nationale ide (Kofoed, 1994) og konstruktionen af nationalstaten. Modsat Australien og fx USA går Danmark langt tilbage historisk set. Det betyder, at nationaliteten i Australien og USA baserer sig på noget andet end den nationale ide refereret til ovenfor –

---

<sup>66</sup> 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).

her vægtes derimod statsborgerskab, fordi der historisk set *ikke* kan tales om en gruppe af fødte medlemmer med fælles særpræg og/eller fælles kulturarv (Rerup, 2008: 179). Således blev det betegnelsen "en dansk (hvid) ...", der blev valgt som definerende for en person, der kommer fra, er og har baggrund i Danmark, fordi der i artiklen netop analyseres temaer i relation til *race og racialisering*, ikke som biologi, men som kontingente og forhandlede processer af *forskelsætten* og som kategori for subjektiv (menneskelig) tilblivelse (Myong, 2011).

## Empiriske undersøgelsesmetoder

Undersøgelsen i denne afhandling udgør som nævnt et multi-case studie, der henviser til studiet af enkelttilfælde udarbejdet ved hjælp af de metodiske tilgange indenfor de teoretiske tilgange, der anvendes, og som indebærer den tidligere nævnte almengørelse, som den anvendes i nærværende afhandling (se note 51), ud fra disse enkelttilfælde. Det grundlæggende forskningsdesign for undersøgelsen blev som nævnt til i en intention om at bygge videre på især den forskningstradition, der samles under betegnelsen social praksisteori (se kapitel 3), hvorfor de konkrete metodiske tilgange til undersøgelsen, som fandt sted forholdsvis tidligt i afhandlingsforløbet, primært, men ikke kun,<sup>67</sup> er forankret indenfor denne tradition.

I undersøgelsen kombineres antropologisk og etnografisk inspireret feltarbejde (Lave & Kvale, 1995). Med afhandlingens sproglige og kontekstuelle fokus tages der i undersøgelsen udgangspunkt i (deltagende) observation, gennem hvilken jeg i en periode på 3-4 uger har studeret situeret praksis i to 9. klasser på to forskellige skoler samt semistrukturerede interviews, gennem hvilke jeg har fået adgang til 12 udvalgte unges første persons perspektiver, herunder inddragelsen af interviews med for de unge betydningsfulde lærere/medarbejdere, som implicerer i alt fem lærere, en U&U-vejleder og en lærer-assistent i 2009. Med et ønske om at komme tættere på ændringer i udvalgte unges deltagelse og positioner i forskellige sammenhænge på tværs af deres tid i 9. klassen/fritid og tiden efter, er der udarbejdet opfølgende interviews med 2 af de unge fra første omgang samt uformelle telefonsamtaler med seks (inkl. de to jeg interviewede opfølgende) udvalgte unge, fra første data-produktion, i 2012/13.

---

<sup>67</sup> "Ikke kun" henviser til, at jeg allerede i starten var inspireret af især poststrukturalistisk tænkning, uden dog helt at være klar over, om det poststrukturalistiske skulle ligge empirisk, analytisk, metodisk eller alle tre steder. Det endte dog med eksplicit at blive primært analytisk, mens det i det indledende arbejde kom til at ligge mere implicit (se fx afsnittet "Interviewguides" senere i dette kapitel).

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, deltog jeg i cirka tre uger på skolen i Malmö og cirka fire uger (se note 59) på skolen i København. Min deltagelse vekslede i disse uger imellem planlagte deltagerobservationer, hvor jeg med udarbejdede retningslinjer for mine iagttagelser gik tættere på forskelle i elevernes positioner og måder at deltage på, og en mere uspecifik deltagelse (Nissen, 2000a: 58), som i det følgende betegnes *deep hanging out* (Staunæs & Søndergaard, 2005 – uddybes senere i dette kapitel), og som ligeledes omhandlede tiden imellem undervisningstimerne. Samlet set giver min *deep hanging out*, interviewene og de planlagte deltagerobservationer med/af udvalgte elever og de uformelle samtaler med forskellige implicerede 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. De kvalitative metoder brugt til produktion af materialet (se også Tabel 1), på baggrund af hvilke analyserne er genereret, inkluderer:

- planlagte deltagerobservationer (og noter relateret hertil) af 12 udvalgte unge i de to klasser i 2009, hvor på forhånd planlagte observationsguides (se bilag 7) hjalp mig særligt i forhold til at komme tættere på forskelle og ligheder i elev (og lærer) positioner og elevernes deltagelsesmåder – med en differentiering imellem mere eller mindre aktive (tage initiativ (alene eller sammen med andre unge eller lærere/medarbejdere); på opfordring af andre unge eller en lærer/medarbejder; opsøgende bestemte aktiviteter eller andre unge; i opposition til lærer/medarbejder eller andre unge) og relativt 'passive' deltagelsesformer (perifer, dvs. 'bare at hænge på' – afventende andres initiativ; marginal, dvs. tilbagetrukket med meget ringe kontakt til andre unge eller lærer/medarbejder eller i forhold til aktiviteten eller forladende aktiviteten);
- en mindre specifik deltagelse for mit vedkommende i felten igennem de tre til fire uger jeg var på skolerne i 2009, refereret til som *deep hanging out* (og noter relateret hertil);
- (transkriberede) semi-strukturerede gruppe- (én af to personer) og individuelle interviews med udarbejdede semistrukturerede guides (se bilag 1-6) med i alt 12 elever, fem lærere, en U&U-vejleder og en lærer-assistent i 2009 samt opfølgende samtaler med 6 (af 7 planlagte) udvalgte unge fra 2009 i 2012/13 og opfølgende interviews med to af disse i 2012/13.

Herudover er der foretaget en del uformelle samtaler med elever, forældre, lærere, vejledere, skoleledere og andre relateret til feltet i 2009, ligesom der er foretaget en gennemgang af forskellige do-

kumenter (fra skolen, pressen (den lokale og/eller nationale) m.m.) (se også Tabel 1). Metoderne har samlet set bidraget til afhandlingens overordnede ambition om at komme nærmere en dybere forståelse af unges perspektiver på livet i og på tværs af skolen og udenfor skolen med, som sagt, et særligt fokus på marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser. Et udgangspunkt i disse empiriske frembringelser er blevet fortolket i en analytisk proces med bevægelser frem og tilbage mellem det empiriske materiale på den ene side og de (udvidede) teoretiske tilgange og relevant litteratur på den anden side (Nilsen, 2005) – dog med en særlig vægtning af empirien, der har betydet udvidelser i teoriapparatet, hvilket er uddybet tidligere i afhandlingen med begrebet om friktion. I det følgende redegøres kort for de tre primære metoder *deltagerobservationer*, *deep hanging out* og *kvalitative interviews*.

### **Deltagerobservationer**

Min intention har gennem afhandlingsprocessen været at tage udgangspunkt i de deltagende unges første persons perspektiver på deres levede liv og praksis i relation til skolen, der som nævnt implicerer at *gå rundt om perspektivet* og blandt andet undersøge, hvad personer gør, og se på, hvilke betingelser, forstået som muligheder og begrænsninger, der stiller sig for dem (Kousholt, 2006). Det er på denne baggrund, at jeg med udgangspunkt i undervisningssammenhænge udarbejdede planlagte deltagerobservationer af udvalgte unge (og noter relateret hertil) i 2009. Deltagerobservationerne, der blev foretaget med udgangspunkt i på forhånd planlagte observationsguides (se bilag 7), hjalp mig særligt i forhold til at komme tættere på forskelle og ligheder i elev (og lærer) positioner og elevernes deltagelsesmåder med en differentiering imellem som nævnt ovenfor mere eller mindre aktive og relativt 'passive' (i relation til undervisningen) deltagelsesformer.

Deltagerobservation som metode er inspireret af etnografisk feltarbejde (blandt andet Spradely, 1980; Wadel, 1991), der for mit vedkommende udelukkende omhandlede undervisningssituationer. Begrebet deltagende observation indebærer både deltagelse og observation. Bestemmende for min måde at deltage på var de unges egne invitationer af mig i relation til det, de foretog sig. Til tider fik dette karakter af en hjælpende hånd, mens det andre gange blev i forhold til en reel deltagelse af det, de fagligt var optaget af. Det sidste var fx tilfældet med et spil, de unge skulle spille i grupper i en engelsk time, hvor Saad spurgte mig, om jeg ikke ville være med i deres gruppe, eller en udstilling i indre by i København, hvor nogle af pigerne spurgte mig, om jeg havde lyst til at gå med dem. I langt de fleste af timerne, der var kendetegnet ved almindelig klasseundervisning karakteriseret ved en lærer ved tavlen og eleverne på deres stole ved deres borde, var min deltagelse dog, ift. eleverne,



mere passiv. Generelt set bestræbte jeg mig på i min tid på skolerne at tone min "voksenhed" ned i en bestræbelse på at komme tættere på de unge i forhold til at få et indblik i deres liv og perspektiver relateret til skolen. Dette indebar fx afvisninger af velmenende invitationer fra lærere om at gå med på lærerværelset i frikvartererne, ligesom det betød, at jeg generelt set bestræbte mig på at holde mig tilbagetrukket i relation til løsningen af opgaver i klassen, hvilket kun blev brudt, når de unge spurgte mig direkte.

I henhold til Wadel (1991) er det ideelt først at deltage i social interaktion for derpå at samtale med de/den involverede om det, som foregik i interaktionen. Det er på den baggrund, at mine interviews af de unge og lærere på begge skoler kom til at ligge til sidst i forløbet under mine ophold på skolerne. Sammenholdt med interviewene bidrager observationerne således til en større og mere nuanceret forståelse af de måder, som de unge deltager på i de forskellige praksisser og sammenhænge i skolen, samt hvordan disse deltagelsesmåder forstås i forhold til det mulighedsrum praksisdeltagerne (lærere og unge) er med til at skabe, med afsæt i den enkeltes betingelser og handlemuligheder. På den baggrund indgår observationerne direkte (se observationerne af Hakim i analyserne i artikel 2, kapitel 6) og indirekte i mine analyser med en skærpet opmærksomhed på, hvordan deltagerne råder over og handler i forhold til betingelserne i relation til deres konkrete skoleliv, ligesom de udgjorde et redskab i interviewsituationerne i forhold til at kunne spørge mere detaljeret ind til konkrete praksisbeskrivelser og dermed til eventuelle "blinde" pletter i deres erkendelse af deres egen situation.

### **Deep hanging out**

*Deep hanging out* udgør en feltarbejdsmetode, ved hvilken forstås, at forskeren "hænger ud" i felten 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 (Staunæs & Søndergaard, 2005: 58 ff.) 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. Min *deep hanging out* i skolerne var altså – 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 (Staunæs, 2004: 76), en metode, der konkret anvendtes, når jeg ikke udførte planlagte observa-

tioner. Min "hængen ud" i feltet gav 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 det tidligere beskrevne relevanskriterium, der som nævnt gik begge veje.

Min korte deep hanging out deltagelse minder på mange måder om den etnografiske metode, der anvendes indenfor klassisk antropologi (Staunæs & Søndergaard, 2005), men adskiller i den forstand fra en antropologisk tagen-for-givet, at feltarbejde altid er langvarigt. Hvor det klassiske antropologiske feltarbejde implicerede års deltagelse og medleven i feltet med det formål at få en fornemmelse af, hvordan de Andre lever, er versionen hér tilpasset studier i eget samfund (se *ibid.*: 58; Staunæs, 2003a). Omvendt kan metoden i den her anvendte version siges at adskille sig fra den form for "non-immersive, hit-and-run ethnography" (Geertz, 1998: 72 i Wogan, 2004: 130), som Geertz kritiserer, ikke mindst på grund af mine opfølgende uformelle telefoniske samtaler med udvalgte elever samt opfølgende interviews med to af disse.

Samlet set indgår min deep hanging out og mine observationer direkte og indirekte i analyserne med en skærpet opmærksomhed på, hvordan deltagerne handler i forhold til betingelserne i deres konkrete livssituation, ligesom de, ligesom deltagerobservationerne beskrevet ovenfor, 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.

### **Kvalitative interviews**

I modsætning til det strukturelle interview giver det kvalitative semistrukturelle interview den interviewede mulighed for at præge samtalen og komme med længere redegørelser (Kvale, 2003: 40-46; Hyden, 2000: 130-133). Dette medvirker til at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden (Fog, 1994: 14; Kvale, 2003: 41) set ud fra et første persons perspektiv, med henblik på en fortolkning af meningen med de beskrevne fænomener samt at belyse de diskursive mønstre, som skabes, når den interviewede anvender bestemte diskursive ressourcer i argumentationen (Staunæs, 2004). Endvidere medinddrager det kvalitative interview den mellem menneskelige situation, hvorved forstås, at interviewer og den interviewede agerer i forhold til hinanden og positionerer hinanden gensidigt (Forchhammer, 2001; Fog, 1994: 11; Kvale, 2003: 45). Dette fænomen ligner på mange måder det, der indenfor diskurspsykologien anses som den diskursive praksis, i hvilken interviewene finder sted,

og således tages der hensyn til min egen subjektposition og dermed min diskursive betydning for interviewet (Wetherell, 2001: 18), hvilket jeg ser nærmere på i det følgende.

Et interview kan altså betragtes som en social interaktion, som både interviewer og den interviewede er med til at forme (Fog, 1994: 11; Forchhammer, 2001: 28; Kvale, 2003: 45). Samtalen i et forskningsinterview kan dog ifølge Kvale (2003: 131) ikke betragtes som en gensidig interaktion mellem to (eller flere) ligeværdige partnere, idet der ifølge ham er tale om en afgjort magtsymmetri, hvor intervieweren definerer situationen, indfører samtaleemnerne og, om end på et mere overordnet plan i det semistrukturerede interview, styrer interviewforløbet. Davies & Harré (1990: 91) plæderer, at en person kan siges at blive positioneret af en anden, idet den, der taler, stiller en subjektposition til rådighed, som den, der tales til, under normale omstændigheder vil indtage. Herved bliver der tale om, at den diskursive praksis, som interviewet udgør, er med til at konstituere deltagerne på forskellige måder, men at den på samme tid udgør ressourcer, igennem hvilke de deltagende kan forsøge at forhandle sig frem til nye positioner (Davies & Harré, 1990: 105; Stronach & MacLure, 1997: 35), hvilket tydeliggør, hvordan metoden er en del af empirien (Stronach & MacLure, 1997). Med udgangspunkt i interviewet med Saad og Amir illustreres i det følgende et konkret eksempel på, hvordan dette i praksis kan se ud. Med eksemplet bliver det tydeligt, hvordan interviewet som nævnt udgør en diskursiv praksis og dermed en mellemmenneskelig situation, hvor de deltagende, unge såvel som jeg, agerer i forhold til hinanden og dermed positionerer hinanden gensidigt (Kvale, 2003: 45; Wetherell, 2001: 18), en pointe jeg kort vil uddybe og eksemplificere.

I mit første interview med Saad og Amir i 2009 interviewede jeg dem som nævnt på deres opfordring sammen, en opfordring jeg forstår som begrundet i, at de to drenge hang ud sammen udenfor skolen, på gaden, sammen med en masse andre fyre – cirka "28" ifølge Saad (interview, efterår, 2009). På et tidspunkt i interviewet kommer jeg som interviewer til at reproducere en individualiseret skolediskurs med mit dikotomiske spørgsmål "(...) kan I li' at gå i skole, eller?", idet der implicit i denne diskurs ligger en forståelse af, at et af succeskriterierne for en god skolegang er, at man kan lide at gå i skole<sup>68</sup>. Herved bliver to oplagte subjektpositioner tilgængelige for drengene: enten kan man lide at gå i skole, eller også kan man ikke lide at gå i skole. Endvidere kender drengene fra tidligere samtaler til min baggrund som lærer, og denne information synes med mit spørgsmål at væve sig ind i den magtsymmetri, der med referencer til Kvale (2003: 131) kendetegner den diskursive praksis, der udgør interviewet, på måder, der kan tænkes at være medkonstituerende for, at min tidligere positio-

---

<sup>68</sup> Et mere værdineutralt spørgsmål kunne i den forbindelse have været: "Hvad synes I om skolen?", fulgt op af eventuelle spørgsmål, der ville kunne bidrage uddybende til drengenes praksisbeskrivelser (hvilket jeg dog gør andre steder i interviewet).

nering af drengene som samme-som hér glider i baggrunden og ikke længere – hverken i eksemplet nedenfor eller i den konkrete interviewsituation generelt – tillægges (samme) betydning. Med magtsymmetrien i interviewsituationen blandet med informationen om min baggrund som lærer, og den magtsymmetri dén position implicerer, understreges således et magtforhold, som drengene genkender fra dagligdagen i skolen, og dermed eventuelt påvirkes af, i eksemplet nedenfor særligt Saad. De to drenge, der på nogle måder deltager på måder, der i mine observationer (se fx artikel 2, kapitel 6) tilsyneladende af flere lærere genkendes som i opposition til skolen lærernes reaktioner taget i betragtning (og som dog i mine analyser fremtræder mere som et forsøg på at blive del af det, der foregår i klassen/skolen), indleder nu en forhandling med mig om 'førstehed' og 'andethed', en forhandling jeg forstår som foranlediget af min måde at spørge og dermed positionere dem på, hvilket understreger, hvordan metoden ikke lader sig skille fra empirien:

På mit spørgsmål om, hvorvidt drengene kan lide at gå i skole, svarer Saad hurtigt. "Ja, ja. Ja, det er sjovt nok", et svar der på mange måder repræsenterer en *praksisideologi*<sup>69</sup> (Mørck, 2006), der repræsenterer Saads fælleskab med vennerne – tingene skal være sjove (se også Willis, 1978/2000 – "takin' the piss"). Gennem interviewet med drengene ser jeg denne ideologi, denne særlige omgangsform, performet af drengene flere gange; de griner, laver sjov – med mig, med hinanden og andre. Og igennem interviewet synes Saad at insistere på at give mig *dette* særlige indtryk af sig i relation til skolen – et indtryk der på mange måder står i kontrast til hans orientering, der kommer til udtryk andre steder i og udenfor interviewet mod at få en uddannelse. På et tidspunkt i interviewet beskriver Saad på min opfordring en almindelig dag i sit liv:

*Saad:* Så står jeg op (...) spiser og så går jeg i skole, eller bli'r jeg hjemme, eller hvad fan' jeg nu gør. Så kommer jeg for sent fx i skole, så kommer jeg ind og sidder, så går jeg ud til frikvarter

*Laila:* Jeg oplever ik' du kommer for sent. Jeg har været her i to uger, jeg synes da du er ret god til at komme til tiden...

*Saad:* Nå, men jeg kommer faktisk meget for sent...

*Laila:* Gør du det?

*Amir:* Han kommer lige ind, måske inden klokken ringer, eller et eller andet, lidt efter

---

<sup>69</sup> Begrebet praksisideologi konstitueres, ligesom diskurser, af grundlæggende strukturer, tænke-, tale- og handlemåder (Mørck, 2006: 186-187). De er, i modsætning til diskurserne, ikke så samfundsmæssigt udbredte og magtfulde, og udgør således lokalt forankrede brud på og reproduktioner af diskurs (ibid.).

*Saad:* Det bli'r faktisk aldrig noteret, når jeg kommer for sent. Så kommer jeg. Nogen gange kommer jeg for sent og andre gange, andre gange [kommer] jeg ikke engang tilbage... jeg ska' snakke med [U&U-vejlederen], eller et eller andet...

(...)

*Saad:* så går jeg hjem. Hvis jeg har lektier, så sidder jeg og laver det lidt, eller... glemmer jeg det faktisk (...) Sidder og laver det, eller glemmer jeg det...

I interviewet med og i mine observationer af Saad får han positioneret sig på den ene side som en elev, der kæmper *for* at blive en del af skole/uddannelse (fx med hans orientering mod at realisere en ungdomsuddannelse og senere uddanne sig til ingeniør, og hans forklaringer til mig om, hvordan han holder meget af faget fysik), og på den anden side, og med opbakning og hjælp fra sin ven Amir, som i interview-uddraget ovenfor *imod* skolen.

I denne samtale mellem Saad, Amir og jeg bliver det tydeligt, hvordan forskellige fællesskaber og sammenhænge opererer med divergerende praksisideologier. Saads vaklen frem og tilbage forstår jeg således som udtryk for en dobbelthed, et double-bind, der afspejler kontrasterende praksisideologier relateret til Saads deltagelse på daværende tidspunkt i forskellige fællesskaber og sammenhænge: i dette tilfælde skolen og vennerne. Hans deltagelse er således i interviewet dobbelt: en slags *for-og-imod*-deltagelse, der åbner op for en dobbelthed, der er forbundet med Saads deltagelse i og på tværs af altså skolen og fællesskabet med vennerne (Lagermann, 2009), hvilket i sig selv er interessant, fordi den dekonstruerer, hvad det bliver muligt at blive til som (Chase, 1995); man kan faktisk godt performe både *for* og *imod* skolen, og fortsat blive genkendt af nogen man gerne vil genkendes af, i dette tilfælde af Amir. Pointen hér er imidlertid at pege på, hvordan interview i grupper giver adgang til indblik i fællesskaber og levet liv udenfor interviewet, en adgang der er formidlet af gruppens måder at kommunikere på – med hinanden, og som altså uddraget viser i høj grad også med interviewerens.

### **De interviewede unge**

De deltagende unge, jeg interviewede på skolerne i 2009, udgør fra skolen i Danmark i alt 7 unge, og fra skolen i Sverige i alt 5 unge. Heraf er 7 af dem drenge og 5 af dem piger. Da de unge, jeg ønskede at interviewe i 2009, alle var 15-16-år på tidspunktet for udførelsen af de første interviews, udarbejdede jeg som nævnt en skriftlig samtykkeerklæring til underskrivning af de deltagende unges forældre (se bilag 10). Endvidere gjorde jeg det klart for alle interviewpersonerne, at de ville optræde

anonymt i afhandlingen med henblik på at undgå, at undersøgelsen kommer til at udstille personer – særligt de unge – på problematiske og krænkende måder, der kan medvirke til (yderligere) stemping og marginalisering (Mørck, 2003: 169). De unge blev som nævnt tidligere valgt ud fra de forskellige måder, de i første omgang i 2009 syntes at kæmpe med dilemmaer og dobbeltheder i relation til deres liv i skolen.

Anvendelsen af gruppeinterview blev i første omgang valgt, fordi de to drenge, Amir og Saad, kendte hinanden godt også uden for skolen og dermed udgjorde en 'naturlig gruppe'. På den baggrund kan interview i grupper – særligt ved udførelse i de unges egne sammenhænge (skolen) – være med til at fremme en tryk stemning (Mørck, 2003: 171-172). Min konkrete tilgang til gruppeinterviewet som metode afspejler et alternativ til traditionelle former for gruppeinterviews (ibid.) dels ved det lille deltagerantal (2) samt ved min brug af interviewguide (se bilag 1), der indeholder flere spørgsmål, end der er tradition for. En særlig styrke ved gruppeinterviewet kommer til udtryk i Saads beskrivelser af en almindelig dag i sit liv, og den samtale mellem os alle tre som det afføder, og som er beskrevet ovenfor. Samtalen viser, hvordan den måde, de unge er sammen og taler sammen på *udenfor* interviewets sammenhæng, bringes *ind* i sammenhængen, hvorved jeg, som interviewer, får adgang til nogle *andre* perspektiver og praksisideologier fra *andre* sammenhænge, som drengene deltager i, end jeg havde gjort, hvis jeg havde interviewet dem hver for sig (se også Søndergaard, 1996).

Forskningsspørgsmålet (2), der implicerer en undersøgelse af, hvordan *forbindelser* mellem de unges positioner og perspektiver i skolen og deres øvrige liv har betydning for de unges deltagerpræmisser og handlemuligheder, lægger op til, at jeg følger de deltagende unge i deres deltagelse i og på tværs af flere kontekster, hvilket jeg dog af etiske hensyn, der er begrundet i min forholdsvis korte tid på skolerne, ikke fandt hensigtsmæssigt. At jeg kun har kendskab til de betydningssammenhænge, som de unge deltager i i deres fritid og efter endt forløb i folkeskolen ud fra deres narrativer og perspektiver i interviewene og opfølgende interviews, kan på den baggrund betragtes som en metodisk begrænsning.

### *Opfølgende interviews*

Med et ønske om at gå tættere på ændringer i udvalgte af de unges deltagelse og positioner i forskellige sammenhænge over tid, udvalgte syv af de unge, der deltog i klasserne på skolerne i 2009, til at medvirke i opfølgende interview (se interviewguides, bilag 3 og 4). De unge blev som nævnt valgt ud fra de forskellige måder, de i første omgang i 2009 syntes at kæmpe med eller tidligere havde kæmpet med dilemmaer og dobbeltheder i relation til deres liv i skolen. Formålet var på den baggrund at

se på og forsøge at begribe marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser i relation til deres tidligere (folke)skoleliv og i forhold til deres skole-/uddannelses/ikke-uddannelsesliv i dag (2012/2013), hvilket i en kritisk psykologisk forståelse er en forudsætning for at forstå den kompleksitet, hvormed deres læring konstitueres (Mørck & Nissen, 2001: 45). At det kun blev muligt at udføre med to af de syv unge, Amir og Mounir fra skolen i København, forstår jeg som begrundet i dels mine begrænsede muligheder for at 'gøre tillid' beskrevet tidligere, men ligeledes i at jeg løb ind i problemer med det svenske Etikprøvningsnämnd på et tidspunkt i processen, hvor jeg ellers havde aftalt at mødes med to af tre af de unge i Sverige, hvilket jeg kort vil redegøre for i det følgende.

Da jeg i sin tid i 2009 påbegyndte arbejdet med afhandlingen, søgte jeg Datatilsynet i Danmark og fik med nogle justeringer godkendelse til at gennemføre hele undersøgelsen. Af min ansøgning fremgik det, at undersøgelsen placerede sig på tværs af Danmark og Sverige. Det var først ret sent i afhandlingsprocessen, at jeg helt tilfældigt af en kollega blev gjort opmærksom på, at jeg måske ligeledes burde have søgt det svenske Datatilsyn med projektet, hvilket jeg aldrig havde overvejet, da jeg som bekendt havde fået godkendelse af hele projektet af det danske Datatilsyn. Efter en del internetsøgninger fandt jeg frem til Datainspektionen i Sverige, som jeg talte med ad to omgange. De var meget udtrykkelige omkring, at medmindre min undersøgelse involverede biologisk genmateriale fra de deltagende i undersøgelsen – hvilket den ikke gør – så havde jeg ingen grund til at søge godkendelse hos dem. Jeg fortsatte derfor min undersøgelse som hidtil for først senere af den samme kollega at blive spurgt undrende til, om dette virkelig kunne være tilfældet. Jeg satte i gang med en ny søgning på internettet, hvilket ledte mig frem til Vetenskapsrådet og endelig til det svenske Etikprøvningsnämnd i Lund. Dette var i slutningen af 2012 og var dermed desværre ret sent i processen. Jeg skrev til dem og fik i den forbindelse kontakt til en professor i Etik, Ulf Görman, der meget venligt, men bestemt gjorde mig opmærksom på, at nævnet udelukkende godkender projekter fremadrettet og dermed *ikke* med tilbagevirkende kraft, og hvis tilfældet var (som det var), at jeg allerede var startet indsamling af empiri i Sverige, skulle jeg stoppe min forskning omgående, da jeg på den baggrund havde begået lovbrud i Sverige.

Dette skete på et tidspunkt, hvor jeg kort efter havde sat opfølgende interviews i stand med tre af de unge fra 2009. Jeg måtte derfor aflyse disse aftaler, hvilket skulle vise sig at få afgørende konsekvenser for mit forskningsdesign. I stedet røg jeg ud i en flere måneders mail korrespondance med det svenske Etikprøvningsnämnd i Lund, herunder Ulf Görman, og som kom til at involvere mine vejledere, min forskningsprogramleder, min institutleder og en chefjurist fra AU. Jeg måtte på Etikprøvningsnämndets opfordring sende dem en 13 siders ansøgning, som skulle indeholde grundige og

dybdegående aspekter af projektet samt adskillige bilag, der ligeledes skulle dokumentere forskellige aspekter af projektet. Alt sammen med et krav om at være udfærdiget på svensk samt at indbetale 5000 svenske kroner, som er prisen for at ansøge overhovedet. Herefter måtte jeg på nævnets opfordring sende flere mails og breve med beskrivelser, uddybelser og dokumentationer. Først i marts 2013 modtog jeg godkendelsen af min ansøgning og de dertil hørende dokumentationer, hvilket dog fortsat efterlod en usikkerhed på, hvorvidt jeg måtte bruge den producerede empiri fra 2009, hvilket AU's chefjurist dog konfirmerede at jeg måtte, idet godkendelsen ikke med ord afviste, at jeg ikke måtte. Episoden, der på mange måder forsinkede mit arbejde med afhandlingen, hvilket jeg af instituttet fik kompensation for med en forlængelse af min ansættelse på tre måneder, synes udover de konkrete omkostninger (som forsinkelser, penge, bekymringer) at rejse væsentlige spørgsmål om, hvordan vi som forskere laver forskning på tværs af landegrænser, og ikke mindst om hvilken etik og forskningsintegritet der knytter sig hertil. Fx var det nyt for mig, min forskningsprogramleder og de af mine kollegaer jeg i øvrigt talte med i den forbindelse, at der på AU findes ressourcer, der garanterer de deltagende forskningspersoner ved gennemførelse af projektet – noget der var påkrævet i henhold til det svenske Etikprøvningsnämnd og dermed noget, jeg og altså mine kollegaer først blev klar over efter mine samtaler med chefjuristen på AU.

Når forløbet er vigtigt kort at beskrive her i relation til de interviewede unge, hænger det sammen med, at jeg herefter ikke kom i kontakt med de unge fra Sverige igen, og at jeg dermed måtte undvære opfølgende interview fra Sverige overhovedet. Jeg skrev og ringede flere gange, men uden held. Det havde ikke været nemt at få aftaler om opfølgende interviews i hus i første omgang, idet blandt andet en barsel, sygdom og pligtarbejde for universitetet havde gjort perioden fra første til andet interview meget lang (cirka tre år), hvilket jeg har en formodning om ligeledes spillede ind på de opfølgende interview i Danmark.

De to opfølgende interviews, som det dog lykkedes mig at gennemføre, gjorde det dog muligt for mig i relation til Amir og Mounir at spørge ind til fortællinger, jeg havde hæftet mig ved under første interview, hvilket i relation til Amir især drejede sig om hans fortællinger om Glenn på Teknisk Skole (se artikel 3, kapitel 7). I forhold til Mounir blev det muligt og særdeles interessant i forhold til afhandlingens ambition om at forstå overskridende forandringsbevægelser, hvordan disse i hans fortællinger synes at træde langt tydeligere frem i andet interview, sammenlignet med det første interview, efter at han var startet på gymnasiet, der lå i en anden københavnsk bydel, end hvor jeg første gang mødte ham i 9. klasse i 2009 (se artikel 4, kapitel 8). En begrænsning ved udarbejdelsen af de opfølgende interviews lå dog ligeledes her i, at der var gået godt tre år fra første til anden gang vi sås. Således var



der helt naturligt fortællinger, som både Amir og Mounir ikke længere genkendte, endsige var relevante, og som dermed ikke var mulige for mig at få uddybet.

### **De interviewede lærere/medarbejdere**

For at lade feltet optræde (mere) varieret i materialet og på den baggrund opnå et mere mættet grundlag for analyse af de unges muligheder og begrænsninger for handling, tilblivelse og forandring i skolen (jf. afhandlingens problemformulering, kapitel 1), valgte jeg at interviewe udvalgte medarbejdere på skolerne. For at få øje på, hvorvidt og hvordan lærere og medarbejdere på skolerne er medskabere af betingelser, der får betydning for de unges marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsprocesser, interviewede jeg således i 2009 i alt 7 medarbejdere – heraf 4 fra skolen i Danmark og 3 fra skolen i Malmö. På skolen i Danmark drejede det sig om klassens klasselærer, klassens engelsklærer og fransklærer, en lærer fra en yngre klasse, som jeg ved en tilfældig lejlighed var faldet i snak med på lærerværelset, og skolens UU-vejleder, som flere af de unge, især drengene, syntes meget begejstrede for. På skolen i Malmö drejede det sig om en af klassens to klasselærere, en medarbejder, der opholdt sig meget på gangene i frikvartererne med de unge, samt en speciallærer. Jeg valgte at interviewe disse medarbejdere, fordi de enten blev peget ud af de unge som nogen, de var særligt (u)tilfredse med, eller fordi jeg i mine observationer havde hæftet mig ved særlige (for de unge begrænsende/udvidende) måder, de var sammen med de unge på. Enkelte gange, som med Josef (se artikel 1, kapitel 5 og artikel 3, kapitel 7), blev interviewet sat i stand på baggrund af en nysgerrighed (min – i relation til formålet med undersøgelsen) under uformelle samtaler, der gav mig lyst til at gå tættere på den pågældende medarbejders fortællinger.

### **Interviewguides**

De konkrete spørgsmål i mine interviewguides er udformet som åbne spørgsmål, der spørger ind til de deltagendes, og særligt de unges, beskrivelser af praksis (se bilag 1-6, særligt bilag 1-4). Formålet med at få de deltagende unges – såvel som læreres/medarbejderes – beskrivelser af praksis og deres beskrivelser af deres deltagelse er begrundet i afhandlingens forskningsspørgsmål. En bestræbelse var i den forbindelse at spørge så åbent og nysgerrigt (Butler i Højgaard, *in prep.*; Mørck, 2003; Chase, 1995) ind til disse beskrivelser og fortællinger som muligt, begrundet i en bestræbelse på, at jeg som interviewer i videst muligt omfang undgik at reproducere gængse (individualiserende/generaliserende) diskurser i forhold til gruppen af unge. Det lykkedes dog, som det ene af eksemplerne med Saad og Amir viser, ikke altid lige godt.

Med udgangspunkt i afhandlingens tre forskningsspørgsmål, der primært er rettet mod og skrevet på forskningens og forskerens præmisser, er spørgsmålene i interviewguidene "oversat" til dagligdags-sprog fordelt på flere underspørgsmål (Kvale, 2003). Interviewguidene er semi-strukturerede (se bilag 1-6), hvilket henviser til, at de er forudbestemt i forhold til formål og til en vis grad også i forhold til struktur. Det sidste afhang i høj grad af, hvor snaksaglig den/de interviewede var. Inspireret af Chase (1995) bestræbte jeg mig dog undervejs i interviewene med især de unge på at være særligt opmærksom på huller, pauser, stilhed og modsætninger. Eksemplet tidligere fra mit interview med Saad og Amir er et eksempel på det sidste, hvor jeg forsøgte at stille spørgsmål, der opfordrede Saad til en dybere og mere fuld fortælling om det, jeg anså som kompleksiteterne ved hans både-og-fortælling. Ved netop at se på og forfølge det problematiske i fx Saads fortælling blev det således muligt for mig at analysere grænserne for de kulturelle diskurser ved det, der fortælles om, i tilfældet med Saad, skolens praksis og vennernes fællesskab udenfor skolen (Chase, 1995). Sagt på en anden måde, har jeg undervejs i interviewene, udover at spørge ind til de interviewedes konkrete praksis-beskrivelser og betingelser (muligheder og begrænsninger) forbundet hermed, ligeledes bestræbt mig på at spørge til det, Butler kalder "grænserne for de betingelser" (Butler, 2000 refereret i Højgaard, *in prep.*).

### **Bearbejdning af interviews**

Interviewene, der alle er af 1-1,5 (enkelte er dog af cirka 2) timers varighed, er optaget på lydfil med de interviewedes accept, og de fleste interviews er efterfølgende transskriberet. På baggrund af en første gennemlytning af lydfilerne vurderede jeg, at 7 af de i alt 20 (elev-/lærer-/medarbejder-/opfølgende elev)interviews af tidsmæssige (og økonomiske) hensyn kunne nøjes med delvise transskriptioner, hvor udvalgte passager relevante for undersøgelsens forskningsspørgsmål er blevet transskriberet, mens resten af interviewet er skrevet ud som referat. De resterende 13 interviews er alle transskriberede i deres helhed. De fleste transskriberinger har jeg selv foretaget, men med særligt de svenske interviews endte jeg med på grund af sprogmæssige vanskeligheder at købe mig hjælp til transskribering af en medhjælper fra Sverige.

Jeg har i forbindelse med transskriptioner lagt vægt på ordrette transskriberinger med færrest mulige ændringer i det sagte. Færrest, fremfor ingen, fordi jeg få gange har tilladt mig at fjerne gentagelser af ord lige efter hinanden eller har tilføjet et enkelt mindre ord<sup>70</sup>. Man kan naturligvis diskutere –

---

<sup>70</sup> Et eksempel på det sidste er at finde i artikel 4 (kapitel 8), hvor Mounir i interviewet udtaler: "Så gør man det sværere for sig selv at arbejde [sig] op, ik". Her endte jeg med at tilføje et "sig", uden hvilket sætningen i min (og reviewers) optik kom til at forstyrre den pointe, Mounir forsøger at lave.

hvilket er gjort flere gange i mine overvejelser – om det er etisk forsvarligt at tilføje eller fjerne ord i et citat, men der er tilsvarende noget etisk forsvarligt i ikke at få de unge til at fremstå på uheldige måder i forståelsen ikke helt klare i deres formuleringer, og mine etiske overvejelser i den forbindelse er således endt med det sidste. En beslutning, der i høj grad er baseret på transskriptionens (i relation til analysens) formål som er meningsdannelse fremfor fx en sproglig analyse (se nedenfor). Transskriberede interviews kan ifølge Kvale (2003) defineres som *dekontekstualiserede samtaler*, idet mundtlig tale i og med transskriberingen omdannes til skriftlig tekst – en tekst der er udformet til netop denne afhandlings formål. På den baggrund kan de transskriberede interviews ses som fortolkningsmæssige konstruktioner, da transskriptioner ofte vil blive udført på forskellige måder og med forskellige vægtninger og dermed kodninger af, hvad der anses som væsentligt i den forbindelse. En forklaring på sætningskonstruktionernes kodning i transskription af interviews til denne afhandlingslejlighed ser ud som følger:

- En ny taler er markeret med linjeskift efterfulgt af den talendes navn
- Tryk på talte ord er markeret og fremhævet med STORT
- Forklaring på indforstået tale er markeret med [ ] om ord/sætning
- Fortsat sætning fra før punktum/pause er markeret med et - før et ord/sætning
- Pause i tale er markeret med ...
- Kropslig, ikke-sproglig mimik er markeret med ( ) om ord/sætning
- Transskriptionstvivel er markeret med (?)

Kodningerne og principperne for dem er udarbejdet på baggrund af tidligere erfaringer med interviews og transskription. En detaljeringsgrad, der angiver længder på pausering, tryk eller intonation, er ikke relevant for mine analyser. Til gengæld har det været relevant, at der ikke afviges fra talesprogsformuleringer, hvilket har gjort det relevant at markere, hvor der er tale om opremsninger, tøven og pausering, uden dog at angive varigheden af disse. Derfor er transskriptionen foretaget som fortløbende sætninger og ikke stillet op som et partitur. I forhold til transskriptioner, der skal bruges til lingvistisk analyse, er udskrifterne således simple, mens de i forhold til transskriptioner, der anvendes til sociologisk analyse, er mere detaljerede (ibid.: 367). Detaljeringsgraden er som nævnt

ovenfor afgjort af formålet om meningsdannelse og en bestemmelse af, hvilke informationer jeg på den baggrund ville have brug for i analysen i relation til det konkrete forskningsdesign.

I det konkrete analysearbejde har jeg ikke blot arbejdet med de transskriberede interviews, men har lyttet hele og dele af interviewene igennem flere gange, med henblik på at det anvendte materiale i analysen bliver så præcist som muligt i relation til det rum, hvori det sagte er gjort. Med tilbagevendende genlytninger af lydfileerne ligger en implicit bestræbelse på at imødekomme en større sikring af transskriptionernes reliabilitet og validitet, fordi jeg hele tiden er vendt tilbage til samtalerne (Kvale, 2003). Genlytninger af lydfileerne, med henblik på anvendelse af konkrete passager af et interview i en analyse (artikel), har ligeledes været med til at sikre stringensen imellem forskellige transskriberingshænder, der trods instrukser om éns kodning ikke altid har været til stede.

## **Fra empiri til analyse – analysestrategier og analysefund**

Såvel de teoretiske som den metodologiske tilgang er i nærværende undersøgelse 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. Analyserne er blevet til med udgangspunkt i forskningsspørgsmålene, der afspejler undersøgelsens overordnede mål om at undersøge marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsprocesser blandt unge med etniske minoritetsbaggrund i relation til en skolesammenhæng set fra et første persons perspektiv. Analyserne i de fire artikler hviler på læsninger af det empiriske materiale, der er blevet til med et afsæt i afhandlingens forskningsspørgsmål. Læsningerne af det samlede materiale er gjort *på langs og på tværs* (Haavind, 2000: 35) med henblik på at finde "fellestrekk og særtrekk" og "tendenser og unntak" (ibid.). Artiklernes konkrete analyser (fund) er på den baggrund genereret ud fra tre analysetrin:

Det *første trin* indebar en første gennemlæsning af primært interviews og observationer *på langs*, hvor fokus var på at finde de steder, der markerede fænomener i relation til marginaliseringsprocesser og overskridende bevægelser. Her var jeg optaget af at få markeret, hvor de unge synes at kæmpe med problemstillinger, dilemmaer, dobbeltheder og double-binds i relation til lærere og/eller skolen og/eller livet udenfor skolen og som del af marginaliseringsprocesser i og på tværs af sammenhænge, de unge deltog i. Det var i denne proces, at analyserne med Amir og Saad i artikel 2 (kapitel 6) tog form. Jeg var i denne proces ligeledes optaget af at få markeret i materialet, hvor og ikke mindst hvordan kampene blev taget op af de unge, hvor de unges bevægelser syntes at overskride

marginale positioner, og hvor de ikke gjorde det, en optagethed der var generet om målet om også at se på overskridende (forandrings)bevægelser i relation til disse marginaliseringsprocesser. Denne proces var, med udgangspunkt i det teoretiske begrebsapparat jeg var informeret af, hele tiden styret af spørgsmål som "Hvad er det?" og "Hvad genkendes dette som?" (deltagelse med vennerne udenfor skolen/deltagelse i opposition til det etablerede (fx i skolen i forhold til læreren)/fortællinger om racialiserede tilblivelser etc.). I denne proces fremhævedes ligeledes fænomener som fx det (marginaliserende) fænomen, der i artikel 3 (kapitel 7) endte med at blive til et begreb om "sticky categorizations"), som ikke umiddelbart kunne læses gennem de forforståelser af marginalisering og delvis overskridelse heraf, som var styrende for første læsning af materialet. Dette blev gjort ud fra spørgsmål som "Hvad er det så?" og "Hvordan kan det [så] forstås?", og det var her, at analyserne af Saad i artikel 3 (kapitel 7) blev til, hvor jeg var optaget af spørgsmål som: "Hvad er det, han prøver at vise mig?" (se observationerne af Saad i artikel 3, kapitel 7).

I *andet trin* gennemførtes en læsning på tværs af materialet, hvor forskellige fremhævelser gjort i første analysetrin blev sammenlignet og blev forsøgt systematiseret i et til lejligheden oprettet analysekatalog, der skulle give mig et overblik over analysetemaer i materialet. Styrende for denne proces var spørgsmål som: "Er det hér ligesom det dér?" og "Hvilke forskelle/ligheder er der (nuancer)?" etc. De nuancer der trådte ud af denne læsning, blev tilføjet og highlightet i analysekataloget under de respektive uddrag fra materialet. Det er i denne proces, at analyserne i artikel 1 (kapitel 5) er blevet til, hvor forskellige unges og læreres/medarbejderes fortællinger om racialisering/kultur/etnicitet bidrog til en forståelse af, hvordan netop racialisering/kultur/etnicitet kan begribes og siges at få betydning i forhold til en dansk (hvid) skolekontekst. Jeg kæmpede i lang tid med at forstå, hvad det var, de til trods for forskelle i fortællingerne havde tilfælles, indtil jeg præsenterede analyserne for en læsegruppe, hvor det pludselig slog mig, at det var udsathed/marginalisering, de havde tilfælles; det var i fortællinger om eller af elever, der i forvejen kæmpede i og fra udsatte/marginaliserede positioner, at fortællinger om race/kultur/etnicitet viste sig som betydningsfulde komponenter i disse fortællinger. Der tegnede sig med andre ord i materialet et billede af, at jo mere marginaliserede eleverne var, jo 'brunere' blev de.

I *tredje trin* blev de fænomener, der ikke udelukkende passede ind i første og andet trin (dvs. fænomener, der ikke synes at være karakteriseret som læring fra marginale positioner(1) og ikke lignede noget andet i det systematiserede materiale(2)), genstand for analyse – der var andet og mere. Hvad var det andet og mere? Og hvordan kunne det begribes? Det er i denne proces, at analyserne med Saad i artikel 3 (kapitel 7) kom til at implicere Barad'ske forståelser af 'tid(er)' og 'sted(er)' som (også)

havende betydning for Saads (marginaliserende) tilblivelsesproces, idet de for mig at se synes at ligge i hans sidste ord, sagt med frustrationen malet i ansigtet: "Kan du se hvad jeg mener? Det er lige meget om jeg rækker min finger op eller ej; jeg bliver alligevel aldrig valgt". Det var ligeledes i dette analysetrin, at analyserne af Mounir i artikel 4 (kapitel 8) blev til, og det var med netop disse analyser, at det blev tydeligt, at delvis overskridelse af marginalisering ikke altid implicerer en retning (*telos* – se Lave, 1999), sådan som jeg med Mørcks definitioner af overskridende læring (med henvisning til Lave, 1999) har forstået det; snarere så overskridende bevægelser i tilfældet med Mounir ud til at være karakteriseret som at "træde vande" eller at "holde noget stangen", hvilket til trods for et fravær af retning stadig kan implicere en (fastholdelse af) forandring (se artikel 4, kapitel 8). Det er i arbejdet med disse analyser, at afhandlingens begreb for fænomenet *overskridende forandringsbevægelser* blev til.

Ligesom tilfældet har været med afhandlingens metodologiske arbejde i relation til metaforen om den metodologiske spiral nævnt indledningsvist i dette kapitel, skal de nævnte analysetrin beskrevet ovenfor ikke anskues som en lineær proces. I den forbindelse er fx første analysetrin udarbejdet på forskellige tidspunkter i processen for forskellige interviews, hvor jeg efter de første læsninger af de første interviews – udvalgt som nogle jeg i mit feltarbejde havde hæftet mig ved som særligt relevante for afhandlingens undersøgelse – er påbegyndt spæde analyser til artikel 1 (kapitel 5) og 3 (kapitel 7), samtidig med at jeg fortsatte min læsning og transskribering af flere andre interviews og renskrivning af observationsnoter. Det var her analysekataloget blev relevant med henblik på at skabe overblik over de forskellige interviews og observationer i relation til afhandlingens forskningsspørgsmål, ligesom det var i denne frem-og-tilbage-proces, at jeg blev opmærksom på de fænomener, der ikke synes at være karakteriseret som (min på dette tidspunkt teoretiske forståelse af) læring fra marginale positioner (trin 1), og/eller ikke lignede noget andet i det systematiserede materiale (trin 2). Spiralmetaforen nævnt i relation til arbejdet med metodologien i afhandlingsarbejdet kan således siges at gå igen i det analytiske arbejde med en påpegning af, hvordan der ikke blot én gang, men igen og igen er tænkt i sammenhæng imellem (udvalg i) det empiriske materiale og afhandlingens forskningsspørgsmål. Et stort dilemma i forhold udarbejdelsen af afhandlingens analyser har i den forbindelse været alle de fravalg og kompromisser, som en artikelbaseret afhandling i min optik tvinger frem, idet artikelskrivning kun efterlader plads til en begrænset mængde pointer. Denne problematiske præmis anser jeg dog ikke for at være min, endsige som noget der udelukkende gør sig gældende for artikelbaserede afhandlinger. Snarere er det et dilemma eller en problematik, der kan siges at knytte sig til artikelformidling indenfor kvalitativ forskning generelt.

Ud fra en traditionel modernistisk forskningstilgang vil man kunne stille spørgsmål ved validiteten af afhandlingens analysefund, idet man indenfor netop denne tilgang søger at lave forskning, der er uafhængig af metoden og dermed eksisterer *per se* (Kvale, 2003: kap. 3). Dette er dog ikke tilfældet indenfor den postmodernistiske forskningsmetode – og dermed ej heller i forhold til afhandlingens analysefund – hvor metoden netop anses for at være medkonstituerende for det endelige resultat, og hvor resultatet således i højere grad er afhængig af selve forskningsprocessen. Set i det lys repræsenterer resultater af afhandlingens analyser ikke et spejlbillede af en objektiv virkelighed, men kan nærmere siges at være virkelighedskonstruktion (ibid.: kapitel 13) – en slags hypotetisk-teoretisk-forståelses-(videns)tilbud. Analyserne af de deltagende unges (betingelsers betydning for) muligheder (oveskridende forandringsbevægelser) og begrænsninger (marginaliseringsprocesser) ved deltagelse i skolen sigter med andre ord ikke mod en abstrakt gyldighed, men en alternativ form for gyldighed, en *gældighed* (Højlund, 2006: 51), der vil kunne gøre sig gældende i social praksis (Hjort, 1999). Med kriteriet om gældighed må afhandlingens analyser derfor vurderes ud fra, hvorvidt de bidrager med relevante udvidelses- og udviklingsmuligheder for såvel teori, hvilket afhandlingens marginaliseringsbegreb fx er et udtryk for (se kapitel 9), men også for praksis, hvilket i nærværende afhandling ikke skal forstås som konkrete handleanvisninger, men snarere som en ud- og påpegning af (nogle af) de dilemmaer, der stiller sig i praksis (se Juhl, 2009) for de deltagende unge i relation til deres (skole)liv (se også afhandlingens forskningsbidrag, kapitel 9). Søndergaard (2005: 263-267) taler i den forbindelse i stedet for generaliserbarhed, og dermed gyldighed, om *relevans* af analysens resultater i forhold til selve forskningsfeltet. Begrebet om generaliserbarhed anvendes hos Søndergaard, og således også i afhandlingen, i forhold til analysemodellen og de analyseredskaber, der anvendes i afhandlingen, og disses relevans overfor analytiske processer i lignende eller andre kontekster og problematikker (ibid.). Begreberne om 'gældighed' og 'relevans' udgør begge validitetskriterier, der repræsenterer afhandlingens overordnede udgangspunkt i inspirationen fra praksisforskning (Mørck & Nissen, 2005: 133).

Ud fra den læringsforståelse, der opereres med i afhandlingen, er menneskers – og hermed også forskerens – deltagelse i 'noget' altid partiel. Et etisk dilemma, der rejser sig i den forbindelse, omhandler det faktum, at jeg som forsker ikke kan gribe og forfølge alle ting, der er på spil i den eller de menneskers praksis, jeg studerer, i denne afhandlingssammenhæng de konkrete skoler og de unge. I analyserne har jeg på den baggrund, og med udgangspunkt i en bestræbelse på at gøre de unge menneskers stemmer til forgrund i afhandlingens analyser, været drevet af et overordnet spørgsmål: Hvad synes at betyde mest for de mennesker, her de unge, hvis (skole)liv jeg forsøger at studere? At jeg har været drevet af dét spørgsmål, og ikke alle mulige andre slags (relevante) spørgsmål, implicer-

rer dog med andre ord, at mine analyser ikke er fuldstændige – de er partielle. Det ser jeg afslutningsvis for Del I nærmere på i det følgende.

### **Partielle analysefund og -udeladelser**

Det er min klare (teoretiskinformerede) overbevisning, at hvis der er nogle (magt)strukturer i denne verden, så opererer de gennem overvejende tre strukturerer eller kategorier: køn, race og social klasse i og med lokale praksisser (se fx Lave, 2008; Brah & Phoenix, 2004). Jeg kunne derfor oplagt have valgt at se på, hvordan disse kategorier arbejder med og gennem hinanden og på den måde interseker i de skolesammenhænge, jeg undersøger, fordi disse overordnede kategorier eller strukturer af verden på mange måder kan siges at strukturere vores (hverdags)liv<sup>71</sup>. Jeg har dog med den tidlige rammesætning af projektet været drevet af noget andet og har på den baggrund som nævnt foretaget særlige snit (cut) og formninger af analyseblikket, der som sådan ”skaber grænser og eksklusioner, og dermed altså skaber afgrænsede fænomener” (Cawood, 2006 i Juelskjær, 2009: 59). Afgrænsningerne er dog gjort med bevidstheden om at de unges liv, som jeg har været optaget af at undersøge, ikke på den måde lader sig opdele, men er langt mere komplekst<sup>72</sup>, hvilket har vist sig tilfældet flere gange undervejs i arbejdet med afhandlingens analyser. Her har det samtidig vist sig som en (til tider temmelig frustrerende) begrænsning, at arbejde indenfor rammerne af en artikelbaseret afhandling, fordi nogle analyser og dermed potentielle analyse-pointer har måttet udelades, til fordel for at andre har kunnet arbejdes mere og dybere frem, og på forholdsvis få sider. Nogle af disse udeladelser, skal kort nævnes her:

Umiddelbart berøres en social kategori som klasse, om end den er yderst relevant, kun indirekte i analyserne, hvilket fx er tilfældet i i relation til drengenes særlige takin'-the-piss-omgangstone (Willis, 1978/2000) (se fx artikel 1 (kapitel 5) og 4 (kapitel 8)). Kategorien kan dog ligeledes plæderes at ligge implicit i anvendelsen af første persons perspektivet i og med, at at nedefra-perspektiv, nævnt flere steder i afhandlingen, netop refererer til perspektiver fra mindre privilegerede positioner. Således kan en kategori som klasse, havde jeg gået tættere på denne kategori teoretisk og i felten, fx (ligeledes)

---

<sup>71</sup> Se fx Fernandez (2010), der undersøger inter-raciaale, inter-klassemæssige kæreste-forhold med henblik på at kunne få øje på, hvordan kategorier som netop køn, klasse og race arbejder og er på spil i menneskers hverdagsliv. Youdell (2006) kigger ligeledes på blandt andet disse tre kategoriers betydning i en skolekontekst og på, hvordan de får betydning for, hvem de implicerede børn kan eller ikke kan blive til som elever i en (britisk) skolesammenhæng.

<sup>72</sup> Brah & Phoenix (2004) plæderer for at kategorier som klasse, køn og race er vævet ind i og på den måde ikke lader sig adskille fra hinanden, og videre at kategorierne som sådanne bør ses som simultant subjektive, strukturelle og i forhold til sociale positioneringer og hverdagspraksisser.



have været afgørende for, hvorfor jeg ikke så de samme kampe blandt de unge på skolen i Sverige som tilfældet var på skolen i Danmark, fordi de i mindre udstrækning (re)produceredes dér.

Gillborn (1990) understreger, hvorledes skolekontekster rammesættes af læreres formelle såvel som uformelle konstruktioner af den 'ideelle elev', der inkorporerer klasse-, køns- og racemæssige forestillinger og opfattelser af 'passende elev-performativitet' (ibid.: 25), et ideal, der kan siges at have afgørende implikationer for, hvordan særligt drengene aflæses (Youdell, 2006), og således for nogle af de unge, som de fremtræder i mit samlede materiale fra særligt skolen i Danmark. Således oplevede jeg, hvordan særligt drengenes adfærd i særligt skolen i Danmark af flere af lærerne fortolkedes som udfordrende deres lærer-autoriteter (jf. uformelle samtaler med lærere på lærerværelset og interview med læreren Julie) med henvisninger til individualiserende forståelses- og forklaringsmodeller (hvilket fx er tilfældet, når Julie forklarer mig Hakims adfærd i klassen i hendes timer i relation til en modenhed, som Hakim altså ifølge Julie mangler). I artikel 2 (kapitel 6) peger jeg på, hvordan fx Saads og i en vis udstrækning også Hakims måder at deltage på i undervisningen i klassen på mange måder står i skærende kontrast til idealet af en 9.-klasse-skole-elev-identitet (Youdell, 2003) indenfor den dominerende skolediskurs/lærerpraksis, jeg med Davies (2006) betegner "teaching-as-usual", fordi den ideelle elev indenfor dette forståelsesapparat som nævnt ikke joker, hænger på stolen, sms'er, bevæger sin krop rundt i – og til tider ud af – klasseværelset midt i en time etc. Denne måde at deltage på synes at være særligt karakteristisk for netop en gruppe af drengene i klassen på skolen i Danmark, en måde at deltage på, der ikke synes at være mulige, endsige meningsfulde måder at deltage på, for nogen af de elever, jeg så i klassen på skolen i Sverige.

I afhandlingen er fænomenerne, der studeres, altså ikke på forhånd og systematisk sat i spil med den sociale kategori køn, selvom der er gjort flere betragtninger i forhold til denne kategori. Dette betyder ikke, at jeg har ønsket at undervurdere sådanne forbindelser mellem køn og læring fra marginale positioner. Snarere skal det som nævnt ses i relation til den oprindelige rammesætning af projektet, hvor netop kategorien etnicitet, med en senere tilføjelse af race, umiddelbart lagde op til en større vægtning af sådanne kategorier i afhandlingen, end fx køn. En vægtning der som nævnt indledningsvist i afhandlingen var begrundet i det udbredte, begrænsede<sup>73</sup> fokus på betydningen af etnicitet og race i social praksisteoretiske studier (jf. Lave, *in prep.*; 2008: 11) i såvel dansk som international sammenhæng. Snarere end med de sociale kategorier som køn og klasse gik jeg således ind i projektet med blikket rettet mod en særlig gruppe af unge - unge med etnisk minoritetsbaggrund - med en

---

<sup>73</sup> Undtagelser er case-analyser af unge (voksne) med etnisk minoritetsbaggrund (jf. Hedegaard, 2003; Mørck, 2003, 2007; Wortham, 2006).

ambition om at skabe indblik i de implicerede elevers forståelser af muligheder og begrænsninger for handling, tilblivelse og forandring, og kampe for/med og håndteringer af disse i relation til skolens praksis. En ambition der måske i mindre grad havde været muligt, såfremt jeg havde haft et prædefineret blik på kønnets betydninger for de marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser, jeg kigger på – og betingelser, som knytter sig til bestemte elevgrupper. Jeg ville fx muligvis ikke have set, hvordan også flere af pigerne kæmper, hvilket fx analyserne af Aisha peger på, om end på andre måder end drengene med henblik på at blive en del af det, der foregår i skolen. Eller også havde jeg måske netop kunne have fået udfoldet disse kønnede betydninger – også for de unge. Omvendt gjorde noget tilsvarende sig gældende på en begrænsende måde ved, at jeg på forhånd havde stillet et apparat op, der havde til hensigt at se på elever med etnisk minoritetsbaggrund, dvs. et blik der informeret af min i udgangspunktet social praksisteoretiske/kritisk psykologiske tilgang *ikke* umiddelbart implicerede en majoritetsinkluderende tilgang (for en majoritetsinkluderende tilgang se fx Staunæs, 2004). Dermed var mit forskerblik for kategorier som race og etnicitet på mange måder allerede sat forhånd, hvilket implicerede, at jeg til at starte med ikke havde blik for en dreng som Luis, der som nævnt tidligere ligeledes viste sig at kæmpe i relation til disse kategorier. At kategorierne race og etnicitet fylder mere i analyserne end kategorier som køn og social klasse gør det, forstår jeg med andre ord som begrundet i ovenstående, ligesom det ligeledes er begrundet i forhold til til tidligere beskrevne egne kropsliggjorte erfaringer med netop disse kategorier (se afsnittet "At blive positioneret som samme-som, kapitel 4), snarere end som et udtryk for, at de ikke betydningsgøres og dermed ikke findes i mit materiale.

Det er på baggrund af ovenstående at jeg betragter afhandlingens analysefund, præsenteret på de næste sider i afhandlingens Del II, som alt andet end fuldstændige, men snarere som partielle – de bidrager med andre ord ikke med indblik i *alt*, men altså snarere i *noget* af det, der kan siges at være (med)konstituerende for marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolings elever med etnisk minoritetsbaggrund.

## Del II: Afhandlingens artikler

### 1. **Racialized subjects in a colour blind school**

(Status: Artiklen er publiceret (2013) i *International Journal on School Disaffection*, Vol. 10, Nr. 1, 2013, s. 73-89.)

### 2. **Ethnic minority students in – or out of? – education**

Processes of marginalization in and across school and other contexts

(Status: Artiklen er i review hos *Outlines. Critical Practice Studies*)

### 3. **Sticky categorizations**

Processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization

(Status: Artiklen er publiceret (2014) i *International Journal of Qualitative Studies in Education*)

### 4. **The Game**

Marginalisering og komplekse konstitueringer af overskridende forandringsbevægelser

(Status: Artiklen er publiceret (2013) i *Psyke & Logos*, Vol. 34, Nr. 2, 2013, s. 540-558.)

## 5. Artikel 1: Racialized subjects in a colour blind school

In this paper I examine processes of racialization in a school in Copenhagen, Denmark. On the basis of the data produced in 2009, which is part of a larger study, I investigate themes of race as a difference-making and constituting category for subjective (human) becoming and racialization as contingent and negotiated processes (Butler, 1997). As part of the analyses I will discuss how difference and differentiation with regard to race and racialization is related to a denial of particularity as much as it can be a denial of universality (Hage, 2010), and further, how racialization intersects with marginalization.

### Introduction

Since the introduction of the first OECD PISA survey results in 2000, Denmark has had an increased focus on students of non-Western descent, most often referred to as ethnic minority<sup>74</sup> students. This has to do with the PISA results showing how ethnic minority students in Denmark are struggling with issues concerning poor reading skills compared to their Danish peers, as well as the specific Danish phenomenon (compared to other OECD countries) that descendants of immigrants in Denmark perform almost at the same level as non-Danish speaking immigrants or worse (Holmen, 2006).

Currently in Denmark, approximately 8.1 per cent of the total population of some 5.6 million people are immigrants, and approximately 2.6 per cent are descendants of immigrants. Approximately 65 per cent of these immigrants and descendants come from non-Western countries<sup>75</sup> (Denmark's Statistics, 2012). Students with non-Western backgrounds are regularly the subject of

---

<sup>74</sup> I use the term (ethnic) *minority* not as a distinction with numerical proportions but rather as a term related to societal power relations (Phoenix, 2001: 128), and I use the term *ethnic* with reference to the students with non-Western background mentioned in the introduction.

<sup>75</sup> Western countries include: the Nordic countries, countries of the EU and Andorra, Liechtenstein, Monaco, San Marino, Switzerland, Vatican City State, Canada, USA, Australia, and New Zealand. Non-Western countries include all other countries (Denmark's Statistics, 2012).

extensive debate in Denmark, and they will be the main focus of this paper. Throughout the paper such students will be referred to as 'Danish students with ethnic minority backgrounds'.

In the Danish context of ethnicity research, there is and has been a tradition of focusing on ethnicity rather than race (Myong, 2011). This tendency is in many ways understandable, viewed in the light of the biological concept of race and its consequences for European post-World War II history and politics (Gullestad, 2004). However, in this paper I pursue themes of race, not as biology, but as a difference-making and constituting category for subjective (human) becoming, and racialization as contingent and negotiated processes (Butler, 1997; Myong, 2011).

## Research design

The empirical analyses that inform this paper are based on data produced during autumn 2009 at a school in Copenhagen, Denmark, where I spent approximately four weeks. The data are part of a larger project, running from 2009 to 2014, that investigates processes of marginalization and of transcending marginalization among ethnic minority students in Denmark and Sweden. Learning from marginal positions may include both *marginalizing learning* (Mørck, 2011), which often involves being caught up in contradictions, dilemmas, and/or double binds, as well as *expansive learning*, that is, collective struggles with these contradictions, dilemmas and double binds and *partly transcending them* (Mørck, 2011). Partly transcending marginalization involves a complex 'zigzag movement' made up of many small steps and complex changes that take place in and across various contexts and communities in which the person takes part. Hence, 'partly' becomes important, because there is rarely one precise and definitive way to transcend marginalization (Mørck, 2006).

The study combines anthropological and ethnographical inspired fieldwork (see for example Lave and Kvale, 1995) and is primarily based on the narratives and perspectives of 11 ninth grade students, aged 14 to 16, primarily<sup>76</sup> with ethnic minority backgrounds. Initial interviews were conducted in 2009, and follow-up interviews and/or informal conversations with seven selected

---

<sup>76</sup> Occasionally my project and/or I seemed to be of relevance to people I met in the field, who I had not immediately thought of as potential participants. This was the case with Luis, a Danish (white) student – the only one – in the ninth grade in Denmark, as well as with Alice, a Swedish (white) student of Danish descent in the ninth grade in Sweden. Both students were struggling in and/or outside the school with regard to marginalization, and in Luis's case also with regard to themes of race.

students were conducted during 2012. The qualitative methods used to collect the 2009 data that constitute the empirical basis of this paper include:

- planned participant observations, where predetermined observation guidelines helped me establish – in particular – differences and similarities in student (and teacher) positions and modes of participation (differentiating between more or less active/relatively passive)
- a less specific participation in the field on my part during the three to four weeks spent at each of the two schools, referred to elsewhere as ‘deep hanging out’ (see Lagermann, 2014: forthcoming)
- semi-structured interviews (with small groups and individuals) with eleven students, five teachers, a youth education counsellor (in Danish, ‘UU- vejleder’), and a teaching assistant
- informal conversations with students, parents, teachers, counsellors, headmasters, and others related to the field; and a review of various documents (from the school, the local press etc.).

Drawing on the data produced in the school in Denmark, the analyses that inform this paper include the narratives and perspectives of two teachers, Josef and Julie, together with my observations of Julie in the class, and the perspectives of a student, Aisha. The data produced in the school in Sweden are sometimes used to support claims being made and with regard to the overall study, of which the analyses of this paper, based on the data produced in Denmark, are parts.

## **A decentred analytical approach**

Both the theoretical and the methodological approach taken in this study are based on a decentred analytical approach, which is based on the assumption that people’s lives and actions are related to opportunities and limitations manifested in and across contexts. In more concrete terms, a decentred analytical approach refers to analyses addressing the subject as participating in and across various social contexts and communities, where opportunities and limitations related to participation and action in these contexts and communities – e.g. with regard to the school – are also objects of analysis (Dreier, 2008). Hence, a decentred analytical approach breaks with

dominant individualizing discourses (Osterkamp, 2000). According to Osterkamp, the individualistic view has a hidden function in the reproduction of unequal societal power structures, in the sense that we exclude other people from being our responsibility. Moreover, this exclusion is justified on the basis of presumed features of the marginalized individuals themselves, thereby holding them accountable for the way they are treated. This kind of individualistic discourse involves a tendency to make use of cultural, essentialized differential explanation models (Staunæs, 2004) as an overarching framework for explaining why some are excluded from ‘the norm’.

As part of this paper I draw in theories and concepts of race, racism, and racialization, which are briefly presented in the following sections, followed by the narratives and perspectives of Josef, Julie, and Aisha.

## **Race, racism, and racialization**

I always get the comment from other people: ‘You’re not Danish, so how can you call yourself Danish?’ ...

I think I’m just as Danish as any other Danish girl, or any other Dane, but ... apparently I’m not ... in some people’s eyes ...

I think I am Danish.

(Aisha, interview, Denmark, 2009)

As is briefly glimpsed in Aisha’s narratives, the interview material contains subjectivating social categories, such as race, ethnicity, gender, and ‘Muslimness’. Critical race theorists often focus on how racism works with, against, and through additional axes of differentiation, including class, gender, sexuality, and disability and this concern with ‘intersectionality’ is especially strong within Critical Race Feminism (see for example Creenshaw, 1995 and Youdell, 2006). An interesting pattern running through the student interviews in this regard is that processes of racialization intersect with marginalization; themes concerning processes of racialization are brought up by students who are in many ways struggling with regard to school, schooling, and/or teachers – students who struggle with marginalization. Hence, it seems that students who conform to behavioural norms, the unmarked, seemingly have no reason or need to bring up themes of racialization. Furthermore, it appears that the teachers are following the same pattern; themes of racialization are brought up by teachers when

explaining to me some of the 'struggles' that some students are dealing with, thereby intersecting with marginalization. This altogether emphasizes the point that even when focusing particularly on one social category (such as race) that category cannot be understood in isolation (Phoenix, 2006). I shall return to this point in the conclusion.

In the meantime, I use the term *racialization* as a concept for social practices by which people are being placed and place themselves and others in relation to discursively constituted racialized categories (Myong, 2011). This emphasizes important epistemological and ontological terms for the analyses of this paper:

... 'racial' phenomena (especially physical markers such as skin tone) are assigned different meanings in particular historical and social contexts. Far from being a fixed and natural system of genetic difference, 'race' is a system of socially constructed categories that are constantly recreated and modified through human interaction (Gillborn, 2008: 3).

Although the concept of race in the UK and USA has very often been presented as a 'racial dualism' (which partly reflects these nations' histories), the black/white racial binary thinking is less common in the wake of 9/11, and the subsequent increase in anti-Muslim racism that has characterized international political responses (Gillborn, 2008). Gullestad (2004) implies, with reference to sociologists, philosophers, and political scientists of the 1980s and 1990s, that although the ideologies of the biological sense of the concept of race have been rejected since the end of World War II, the term 'culture' has today replaced 'race' in a Nordic context, particularly in the rhetoric of the political Right. This implies that race as a concept for fundamental difference-making is understood as reshaped by using seemingly neutral and acceptable discourses with regard to cultural and ethnic differences. In using ethnicity and culture in this way, however, there is an incorporated idea that these differences are just as inherent and mutually insurmountable as are the biological differences attached to the biological concept of race (Rattansi, 2007). Hence, ethnicity and culture are part of the concept of racialization used in this paper and, in the analyses to come, I draw in Hage (2010) and his definition of racism as racialized interpellations.



## Racism as racialized interpellations<sup>77</sup>

With a starting point in Althusser's (1972) concept of interpellation<sup>78</sup>, which was originally linked to ideological apparatuses of the state (for example the school, the church, the government, the family), Hage (2010: 121) defines racism as 'racial processes of interpellation', referring to three forms of processes of constructing racialized subjects. The first, *non-interpellation*, is 'a mode of racism linked with the experience of invisibility, where the racialized feels ignored and non-existent' (Hage, 2010: 121). A more common mode of interpellation associated with racism is *negative interpellation*, which constitutes the second mode in Hage's differentiation of racialized interpellations: here, the racialized subject is most definitely noticed and made visible. This mode of interpellation hails the racialized subject with negative attributes by which the racialized subject has to fight for valorization. The third form of racialization unfolds in two acts, and is referred to as *mis-interpellation*: the racialized person is first interpellated as belonging to a collectivity 'like everybody else'. The racialized subject is hailed by the cultural group or the nation, or in this case the school system, which claims to be addressing 'everyone', only to brutally remind them shortly after they respond to the interpellation, that they are *not* part of the 'everybody' by treating them differently to everybody else (Hage, 2010).

Drawing on the Fanonian racial drama (Fanon, 2008), Hage (2010) emphasizes this third form of racialized interpellation as particularly traumatizing, a 'traumatic betrayal', since it initially lures the subject into believing that they belong to a universality, like everybody else, only to reject them as soon as they answer the call. At the core of Fanon's experience/expression of what constitutes racism is this rejection of universality constituted by 'fixing' the racialized subject in a negative (essentialistic) particularity. However, Hage (2010: 117) adds, 'racists can marginalize people by emphasizing their difference just as much as ignoring their difference', which has to do with the fact that experiences of racism are perceived as a denial of particularity, just as often as they are perceived as a denial of universality. Further, more often than not, the racialized person fluctuates between a desire for (positive) particularity and a desire for universality. This creates a double bind, which I shall return to in the analysis of Aisha's narratives later in the paper. In the following section, I look into

---

<sup>77</sup> *Interpellation* (Althusser, 1983, in Mørck, 2006: 262) is a concept that deals with how people become subjects and the concept implies that the social position is ahead of an individual's subjectification.

<sup>78</sup> In this study I am currently working on specifying a concept of 'intra-pellation' by which interpellation is read (diffracted) through Barad's (2007) concept of intra-action. However, this work is far from complete, which is why I use the original concept of interpellation in this paper.

what I see as mis-interpellations with regard to certain ethnic minority students in a Danish public *folkeskole*.

## **One school for all – or?**

In 1993 the undivided comprehensive school was implemented in Denmark (EVA, 2011). The idea of the comprehensive school is ‘one school for all’, meaning that the Danish public *folkeskole* is meant for all children, regardless of their social, economic, religious, racial, or ethnic background. The idea of an education based on equality is a concept that Denmark shares with other Nordic countries, for example Finland (Antikainen, 2006). Since the implementation, schools are no longer allowed to group students permanently according to ability. Rather, the implementation was made to ensure that all students meet suitable challenges within the frames of class-based schooling, and differentiated teaching was made the prevalent pedagogical principle for all schooling in the Danish public *folkeskole*. Hence, all teachers in all subjects are now obligated to arrange a schooling that corresponds to the individual student’s needs and potential (EVA, 2011). However, my observations and interviews show that this is far from always the case and, as the two analytical examples with Josef and Julie show, both racial essentialization and particularity (mis-interpellation) can explain why.

## **‘A totally regular, white school’**

It’s a totally regular state school, ... you go by the old traditions, right, and old ways of teaching ... I don’t know if you’ve heard of ‘white schools’ and ‘black schools’? ... It’s a totally regular white school ... It has to do with that there’s not so much bilingual pedagogy here ... it’s sort of an old school, with old traditions, ... if you are teaching a theme about Yemen, ... and if there are some students from Yemen in the class, then you could invite some parents ... That could easily be included in the schooling ... At any rate, involve the bilingual kids’ cultural backgrounds in the schooling, so that they can see the point in learning; learning shouldn’t be mechanical, only academic – but it must also make sense, you know ... (Josef, interview, Denmark, 2009)

The teacher Josef, who is of Moroccan descent, is one of the teachers who emphasize the importance of meaningful elements regarding the schooling that takes place in this specific school, since many of the students according to him do not see the meaning in going to school and are struggling with marginalization – both in and outside school. According to Josef this lack of a mean-

ingful element is very much related to a lack of integration of the students' cultural backgrounds into the schooling. Josef talks about how this particular school is 'going by the old traditions', and from Josef's perspective, these traditions have a certain colour: 'white', not black<sup>79</sup>. Moreover, from Josef's perspective there are certain meanings attributed to the colour white, meanings that are explained by the absence of black, and thereby with what the colour white is *not*. According to Josef, the colour white neglects to include black 'milieu'. White excludes a pedagogy that considers the colour black, for example a 'bilingual pedagogy'. And the definition of white encompasses a schooling that neglects to include 'bilingual children's cultural backgrounds', thereby non-interpellating 'black' students.

Josef is talking about presence and absence. He is defining 'white' presence by 'black' absence. The only thing about white presence that is not defined by black absence is how this school is 'going by the old (white) traditions', which seem to exclude the colour black, according to Josef. But here he stops defining white by what it is, and switches to explain white by what it is not.

The fact that Josef explains white with the absence of black emphasizes how dominating discourses, in this case an overall dominating discourse with regard to inclusion of ethnic minority children into the Danish public *folkeskole*, are rarely defined when pointing out those who fall outside of the norm, and what is named and what goes unnamed can be seen as an effect of power (Popkewitz and Lindblad, 2000):

In our society dominant discourse tries never to speak its own name. Its authority is based on absence. The absence is not just that of the various groups classified as 'other', although members of these groups are routinely denied power. It is also the lack of any overt acknowledgment of the specificity of the dominant culture, which is simply assumed to be the all-encompassing norm (Ferguson, 1990: 11).

So when Josef identifies categories of children, in this case the 'bilingual kids' (ethnic minority students), he does not only make difference visible, he also inadvertently reproduces power imbalances and structural inequity by reifying unnamed (white) attributes that carry social, political, and cultural currency (Graham and Slee 2008: 287). Josef unintentionally reproduces a dominant white supremacy by keeping it unnamed. However, he does so in a highly critical way, by actually offering us a (criti-

---

<sup>79</sup> The term 'black', brought up by Josef, is referring to ethnic minority students.

cal) understanding and a definition of what it at any rate is not, thereby bringing us a bit closer to what it is, and not least, how changes can be made possible. This is what Sleeter (1993: 169) points out by stating that teachers ‘... of colour are much more likely to bring life experiences and viewpoints that critique white supremacy than are white teachers’.

Josef’s perspectives on how to bring in the ‘cultures’ and ‘backgrounds’ of the students may seem relevant in order to generate what Josef refers to as schooling that ‘makes sense’ to the students. However, drawing on Hage (2010) and his concept of essentialized racial particularity, and with reference to Gullestad’s (2004) point discussed earlier about how ‘race’ has been replaced with ‘culture’, this ‘fixing’ of a cultural particularity among certain racialized or culturalized students, can reflect substantialized and essentialized connotations, leading us to believe that culture and ethnicity is something fixed and static. According to Sleeter (2012) this means assuming a fairly fixed and homogeneous conception of the culture of an ethnic or racial group, and further assuming that students who belong to that group can identify with and relate to that conception of who they are. May and Sleeter (2010: 4) state that this leads to the (mis)understanding, that ‘[c]ulture, often equated or elided with ethnicity, is seen as a characteristic of individuals, and as a set of stable practices that can be described and taught’, when in fact different studies have shown otherwise (see, for example, Ginwright, 2004). In general, this point may reflect why hardly any (only one) of the student participants in this study bring in their cultural background as something that would ‘make sense’ to them to bring into schooling, as suggested by Josef. In particular, my forthcoming analyses of Aisha’s interview, in which I use Hage’s (2010) essentialized racial particularity, will demonstrate this point.

## **White teachers and the reproduction of ‘old (white) traditions’**

The talk of a ‘white’ school is, from Josef’s perspective, nothing unusual, which is underpinned by his use of the adjective ‘regular’ – an adjective with a meaning that gains impact with the emphasis of the word ‘totally’ – ‘a *totally* regular white school’. Hereby the colour white is somehow legitimized, despite the exclusion of the colour black. Rather than being an expression of Josef’s own position, I see this as an expression of the reproduction of an overall political discourse, which has influenced the integration debate in Denmark since 2001 regarding what should constitute the Danish public *folkeskole*. In that regard, it is interesting that Josef refers to this particular school as a ‘white school’, given that about 90 per cent of the students in this school have ethnic minority backgrounds. The term ‘white’ schools is most often used – by professionals, teachers, pedagogues, and social workers within the environment – to refer to schools with a majority of ‘white’ students, while ‘black’ schools

refer to schools with a majority of 'black' or ethnic minority students (Kofoed, *et al.*, 2010). Hence, the whiteness in this 'white school' brought up by Josef has got very little to do with the diversity among the children, and much more to do with the white homogeneity among the teachers – including their ('white') approach to curriculum and pedagogy that forms the everyday practice of the school structure by going 'by the old ["white"] traditions' (Josef, interview, Denmark, 2009).

The white homogeneity among the staff is problematized by Josef on several occasions throughout the interview with regard to how the students, according to him, are not able to identify with any of the teachers in the school which, in effect, has an impact on how the (marginalized) students come to feel that they are not a part of the school. In this regard, Josef stresses the importance of having real educated class teachers with ethnic minority backgrounds in the school with whom the students can identify. Josef has made this point clear to the board, which has stated that only a few bilingual teachers are applying for these positions – a claim which Josef finds difficult to believe. Hiring more teachers with ethnic minority backgrounds in order for the young people to have something and/or someone to relate to in their schooling is, according to Josef, an important factor with regard to the children's sense making, and hence their avoiding or transcending marginalization. However, this is a standpoint that in many ways stands out, since most of Josef's Danish (white) colleagues seem to tone down differences with regard to colour and/or race/culture.

## **Colour blindness and racial silence**

What is taking place in the school is, according to Josef, traditional 'white stuff', and this differentiation between black and white schooling makes Josef's narrative stand out. As opposed to the white teachers of this study, Josef seemed concerned with issues/differences concerning student colour regarding the schooling that takes place within the school – a claim that is supported by a similar pattern in the school in Sweden. Hence, it seems that white teachers, as opposed to ethnic minority teachers, tend to tone down the differences between 'black' and 'white' students, most of them claiming that to them there are no differences between white and ethnic minority students.

Anthropologists such as Hervik (2001) and Gullestad (2004) have pointed out that ideologies of equality are quite prevalent in the national self-understanding of the Nordic countries. Inherent to these ideologies of equality, equal rights, and the potential of inclusion is an idea of appearing as minimally diverging from the norm as possible, and of asymmetric power and inequality being hard to point out and/or articulate (Myong, 2011). The ideal of equality creates colour blindness (reflected

in a European Nordic setting by authors like Myong (2011), Gullestad (2004), and Hervik (2001)), and racial silence, referring to the idea of race as an insignificant category in a tolerant (Danish) sociality, and allowing ethnic white people to imagine that being white, black, or brown has no importance for an individual's or a group's relative place in the socio-economic hierarchy (Gallagher, 2003). Similar points have been made elsewhere in Europe (e.g. Gillborn, 2008; Van Dijk, 1993) and in the USA (e.g. Leonardo, 2004; Frankenberg, 1993; Sleeter, 1993; Foster, 1990). According to Gullestad (2004) and Hervik (2001) the colour blindness has, in a historical sense, been created in order to avoid the term 'racism', which in a Nordic context is associated with Nazism, the segregationist policies in the southern states of the USA, and the apartheid regime in South Africa. This implies that when the majority of people are being accused of racism, it usually leads to vigorous defence.

According to Hervik (2001: 42; my translation), colour blindness can be defined as a: '... rejection of treating people differently on the basis of their religion or race', and the colour blindness and racial silence that appear among the (white) Danish teachers of this study can be seen as part of the reason why the school neglects to integrate what Josef refers to as ethnic minority culture/background.

The following case with the teacher Julie, who in many ways reproduces this colour blindness in her narratives, shows how parts of Julie's narratives stand out from this reproduction, and how it does so with connotations of an essentializing racial particularity, which has excluding and marginalizing effects on, in this case, Hakim.

## **Non- and mis-interpellations**

Hakim is a Danish student of Lebanese descent. Hakim's participation in the schooling during the lessons in class 9.a is somewhat sporadic. During the English lessons, however, Hakim seems very eager to participate, even though he struggles with the individual tasks he is presented with. Yet Hakim is a student who Julie, the English teacher, refers to as a 'troublemaker'. According to Julie, he is constantly joking about everything, and refuses to take anything seriously. In my interview with Julie, who is also Hakim's French teacher, I asked her about how she handles it when some of her students keep asking for her help, and during the conversation, I chose to exemplify this with my observations of Hakim during the English lessons. Julie responded very clearly:

Well, there's not much to do, really, and especially not ... for *him*; I think it's very much related to some maturity... He is very, very detached in the French lessons, but he has been permitted to always sit there, because there was a certain prestige in being

there, and not be removed from the class. He is from Lebanon. So it has a certain prestige [to say]: 'I'm in the French class!' And so nobody asks him whether he masters anything or not. But he is NOT taking the final exam! He is not ... (Julie, interview, Denmark, 2009)

Julie is one of the Danish (white) teachers mentioned earlier in the paper who generally tone down (colour) differences between the Danish (white) and ethnic minority students, and is in this way taking part in the (re)production of the colour blindness mentioned earlier. Julie states:

... the moment I walk into the classroom to teach, I actually don't see ... different nationalities ... and it's... it doesn't matter where they come from ... and that ... I think, is the only dignified way to behave towards the students. (Julie, interview, Denmark, 2009)

To Julie, there are no differences between (white) Danish and ethnic minority students, and yet she emphasizes Hakim's Lebanese descent in her explanation as to why Hakim has been *permitted* to even be in the class during her French-teaching, leaving the impression of being somewhat biased. According to Sleeter (1993: 161), white teachers (in the USA) commonly insist on being colour blind, but as she clearly states: 'People do not deny seeing what they actually do not see'. Rather, they profess to be colour blind when trying to suppress negative images they associate with people of colour (Sleeter, 1993). This suppression can be viewed in the light of the discussions of colour/race in a historical sense mentioned earlier, the dominant ideology of equal opportunity both in the idea of the comprehensive school and in society in general, and also the relationship between ethnic minority background and observable measures of success (e.g. PISA).

If we bear in mind Gullestad's (2004) point about how 'culture' has replaced 'race', we see what is at play in Hakim's case, based on statements like Julie's, as non- and mis-interpellations. In that sense, the essentializing racial connotations in Julie's narrative regarding Hakim come to have excluding and marginalizing effects, in this case for Hakim, which together with the rest of my data make me question the practice of 'one-school-for-all'.

As mentioned I pursue processes of racialization as contingent and negotiated processes. The following analysis, drawing on my interview with Aisha, shows how the refusal of this 'fixing' of a person in an essential racial particularity is a constant fight.

## **Mis-mis-interpellations due to a denial of particularity and/or universality**

Aisha was a 16-year-old Danish Muslim girl of Somali descent. Aisha was one of the students from the school in Denmark, where race was a recurring theme in her narratives about life in and outside school.

Aisha explained to me during the interview how she was caught up in struggles regarding her everyday school life. In particular, she was struggling with dyslexia, and had been in a special class in the school from the fourth to the ninth grade. After having finished ninth grade in the special class, she decided to do a regular ninth grade, in which she had participated for four months when I interviewed her. Many of Aisha's narratives exemplify how she was and had constantly been struggling with and had been denied the help that she is in fact entitled to by her teachers regarding her dyslexia, for example extra time for preparation of a given task assigned by the teacher. Also, she was struggling with becoming a (legitimate) part of the class, as the other girls (all with Middle Eastern backgrounds) seemed to be giving her a hard time. In explaining what she felt that was about, Aisha described a big quarrel with some girls in her class. Aisha described how she and another girl were having a serious discussion about whether or not the use of the word 'black' was racist – Aisha claiming that it was, the other girl that it was not. Aisha explained how she told the other girl that naming a person by the colour of their skin is in fact racist behaviour (for example 'there goes a black man'), and how the other girl kept refusing, explaining to Aisha that their teacher had told the class this a few days earlier, and that Aisha should talk to him, and let him explain to her why it is in fact *not* an act of racism. Aisha explained to me how this made her lose her temper and yell at the other girl:

You know what, *I'm* black! ... I *know* when it hurts and when it doesn't hurt! ... I know it hurts, because I myself am black! ... I know that when people oppress you due to the colour of your skin, or the way you dress, or your faith, or your stance, it hurts!

Aisha continued:

I don't want to be called black all the time, because I'm dark. I'm not black, I'm brown, actually ... I can't do anything just because my pigment is black, really ... I can't help it, this is how God made me, and I'm content with it, but I don't want others to judge me in that way ... (Aisha, interview, Denmark, 2009)



I see Aisha's wavering with regard to the colour of her skin, as an expression of the vacillation described by Hage (2010: 117), drawing on Spinoza, which describes the 'striving' for contradictory things, a kind of double bind. In the first passage I see Aisha fighting for a (racial) particularity that she feels she is being denied: 'I'm black', and: 'I know it hurts, because I myself am black!' – only to fight in the second passage for the universality which she feels she is denied: 'I don't want to be called black all the time'. Aisha's last passage I see as an attempt to avoid the essential understanding and connotations of the particularity of black commonly used within society and the school, which her experiences, as she explained, show over and over; she knows that she is counted in that category, but she does not want to be. As noted earlier, both the denial of particularity and of universality can be seen as ways to racially mis-interpellate, and be mis-interpellated, which many of Aisha's narratives reflect.

Aisha also brought up stories of what I term *mis-mis-interpellation*, referring to when the person mis-interpellated refuses to accept the rejection part of a mis-interpellation. For example, Aisha's teacher Eric had written an article for a Danish daily newspaper (*B.T.*) a few years earlier in which he claimed that 'Muslim women with head scarves have a darkened view of the world' and that they 'do not participate in society'. Aisha explained how she was shocked; the fact that Eric had this point of view concerning Muslim women wearing head scarves shocked her, but what shocked her even more was the feeling that his view should involve her as well, since she too is a Muslim woman wearing a head scarf. Eric's essentialization of 'Muslim women wearing head scarves' to include *all* Muslim women wearing head scarves made Aisha feel that he was addressing her as well. This made her feel different in his view; she was no longer just an 'everybody-student', a regular girl, any girl in Eric's class; she was a Muslim girl wearing a head scarf, with the connotations just described – a differentiation that Aisha clearly could not relate to. As a result, she refused the rejection, since the mis-interpellation was substantiated in arguments that Aisha could not relate to. Hence, she confronted Eric to, in Hage's terms, fight for her right to be seen as belonging to 'the everybody' – the universal. This was a fight for Eric to actually see her as both particular and universal among women wearing head scarves. She is *not* like the women he describes in his article: 'he maybe should have, like, looked back and said: "Aisha, she's not like that"', and then stopped saying 'everybody', since she is in fact different. She is particular. According to Hage (2010), this is common among racialized people, and is even to be considered to be somewhat inherent in the human condition – the vacillation between a desire for both the universal and the particular.

Once again, Aisha is struggling to get out of the 'fixing' of the *black* Muslim young woman with a head scarf in an essential racial particularity (Hage, 2010) that in her words is very much related to the attributing of negative characteristics to this racial particularity: 'black is used as a negative word all the time: black cat [meaning bad luck], bad luck [in Danish, *sort uheld* (black bad luck)], black money, ... black is always related to something bad, whereas white, "the man on the white horse", it's like positive all the time' (Aisha, interview, Denmark, 2009). I see Aisha's statements as a reflection of her knowledge; that she is more than just a colour (universal), and that not all black/brown people are the same (particular). In this sense Aisha's narrative reflects a fluctuation between a desire for universality and a desire for (positive) particularity. So finally, what is given to us by Aisha, and what links her narrative with Josef's and Julie's is the question of essentialization with regard to racial processes of (non-, negative-, and mis-) interpellation and how this is related to students who struggle with marginalization.

## **Conclusion**

This paper touches upon several double binds regarding ethnic minority students in a school in Copenhagen, Denmark. Ethnic minority teachers plead that differences due to race and ethnicity need to take up much more space in the everyday school practice than is the case today, which the analysis of Josef's narratives exemplifies. Contrary to this, white teachers tend to tone down differences regarding race and ethnicity thereby reproducing what several researchers have referred to as colour blindness and racial silence. However, as the example with Julie shows, people do not deny seeing what they actually do not see, which in this study becomes particularly distinct when trying to explain why some students fall outside of the norm, as is the case with Hakim. However, the analyses emphasize that rather than being a question of either/or – either we enhance differences or we act colour blind – it is a question of the extent of essentialization. Hence, the analysis of Aisha's narratives show how it is the essentialization of a racial particularity more than the particularity in itself that offends her, and further that it is the essentialization of racial particularity expressed by one of her teachers that seemingly robs her of being universal – of being like 'everybody else'.

Finally, this paper exemplifies what seems to recur in the overall collected data produced in 2009, namely that there is an overlap between racialization and marginalization; they intersect. Hence, it appears that race only seems to be an issue with regard to the students that in many ways already struggle with being partly marginalized. In this sense, race and, as the case with Aisha demonstrates,

also 'Muslimness', becomes a social predictor: the more you struggle with marginalization the more 'black' or Muslim you become.

## References

- Althusser, L. (1972) Om ideologiske statsapparater. København: Forlaget København.
- Antikainen, A. (2006) 'In search of the Nordic model in education'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 229–43.
- Barad, K. (2007) *Meeting the Universe Halfway*. Durham: Duke University Press.
- Butler, J. (1997) *The Psychic Life of Power: Theories in subjection*. California: Stanford University Press.
- Creenshaw, K. (1995) 'Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color'. In Creenshaw, K., Gotanda, N., Peller, G., and Thomas, K. (eds) *Critical Race Theory: The key writings that formed the movement*. New York: New Press, 357–83.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2011): 'Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning'. København: Rosendahls - Schultz Grafisk.
- Danmarks Statistik (Denmark's Statistics) (2012) [www.dst.dk](http://www.dst.dk)
- Dreier, O. (2008) *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press, 47–57.
- Fanon, F. (2008) *Black Skin, White Masks*. Trans. Markmann, C.L. London: Pluto Press.
- Ferguson, R. (1990) 'Introduction: Invisible centre'. In Ferguson, R. (ed.) *Out There: Marginalization and contemporary cultures*. New York and Cambridge: New Museum of Contemporary Art and MIT Press, 9–14.
- Foster, M. (1990) 'The politics of race: Through the eyes of African-American teachers'. *Journal of Education*, 172 (3), 123–41.
- Frankenberg, R. (1993) *White Women, Race Matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gallagher, C. (2003) 'Color-blind privilege: The social and political functions of erasing the color line in post race America'. *Race, Gender and Class*, 10 (4), 22–37.
- Gillborn, D. (2008) *Racism and Education: Coincidence or conspiracy?* New York: Routledge.
- Ginwright, S. (2004) *Black in School: Afrocentric reform, urban youth, and the promise of hip-hop culture*. New York: Teachers College Press.
- Graham, L., and Slee, R. (2008) 'An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion'. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (2), 277–93.
- Gullestad, M. (2004) 'Blind slaves of our prejudices: Debating "culture" and "race" in Norway'. *Ethnos*, 69 (2), 177–203.
- Hage, G. (2010) 'The affective politics of racial mis-interpellation'. *Theory Culture and Society*, 27 (112–29).
- Hervik, P. (2001) 'Lighedens diskrimination. Den danske farveblindhed i det flerkulturelle samfund. Mennesker og Rettigheder'. *Nordic Journal for Human Rights*, 02/2001, 41–53.
- Holmen, A. (2006) 'Findes der skoler, som er specielt gode for flersprogede elever?' In Ohlsson, M. (ed.) *Symposium 2006, Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Kofoed, J., Allerup, P., Larsen, J., and Torre, A. (2010) *Med spredning som muligt svar. Følgforskning af Københavnermodellen for integration*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Lagermann, L.C. (2014; forthcoming) *Marginaliserings- forandrings- og subjektiveringsprocesser [Processes of marginalization, change and subjectification]*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Lave, J., and Kvale, S. (1995) 'What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale'. *Qualitative Studies in Education*, 8: 219–28.
- Leonardo, Z. (2004) 'The color of supremacy: Beyond the discourse of "white privilege"'. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (2), 137–52.

- May, S., and Sleeter, C.E. (eds) (2010) *Critical Multiculturalism: Theory and praxis*. New York: Routledge, 1–19.
- Mørck, L.L. (2006) *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L. L. (2011) 'Studying empowerment in a socially and ethnically diverse social work community in Copenhagen, Denmark'. *Ethos (Malden)*, 39 (1), 115–37.
- Myong, L. (2011) Racial stilheder. Om menneskelig tilblivelse i en kontekst af transnational adoption. Nordiske Udkast 1/2011. København: Dansk Psykologisk Forlag, 119–26.
- 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 Francis, B. and Skelton, C. (eds) *Investing Gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press.
- Phoenix, A. (2006) 'Interrogating intersectionality: Productive ways of theorizing multiple positioning'. *Kvinder, Køn og Forskning*, 2–3, 21–30.
- Popkewitz, T., and Lindblad, S. (2000) 'Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21 (1), 5–44.
- Rattansi, A. (2007) *Racism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Sleeter, C.E. (1993) 'How White Teachers Construct Race'. In McCarthy, C., and Crichlow, W. (eds) *Race, Identity and Representation in Education*. New York: Routledge, 157–71.
- Sleeter, C.E. (2012) 'Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy'. *Urban Education*, 47 (3), 562–84.
- Staunæs, D. (2004) *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 11–94.
- van Dijk, T.A. (1993) *Elite Discourse and Racism*. London: Sage Publications.
- Youdell, D. (2006) *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.

## 6. Artikel 2: Ethnic minority students in – or out of? – education. Processes of marginalization in and across school and other contexts

### Abstract

*In what ways are students' participation in school related to their participation and becoming subjects across the school context and other contexts in which these students participate? This is the question analyzed in this paper, based on observations of, and narratives and perspectives of ethnic minority students and their teachers at a school in Denmark and one in Sweden. With an outset in Holzkamp's (2013) concept of conduct of everyday lives, I explore how exclusions and marginalization inside the school is connected to and has an impact on the students' lives led by them outside of the school. Through the analyses, I make use of concepts of recognition (Honneth, 1995/1992) and viable life (Butler, 2004) in order to point to how lack of such within the school tend to drive the students away from the school context and is at the same time driving them in to other contexts outside the school, with gangs being a highly potentially one.*

**Keywords:** marginalization; transcending marginalization; recognition; viable life; conduct of everyday life

### Introduction

Since the introduction of the first OECD's PISA-survey-results in 2000, Denmark has had an increased focus on students of non-western heritage, who are most often referred to as ethnic minority<sup>80</sup> students. The reason for this has to do with the PISA-results pointing out how ethnic minority students in Denmark are struggling with issues concerning their reading skills compared to their Danish co-students, as well as PISA's point about the specific Danish phenomenon (compared to other OECD-

---

<sup>80</sup> I use the term *minority* not as a distinction with numerical proportions but rather as a term related to societal power relations (Phoenix, 2001: 128), and I use the term *ethnic* with references to ethnicity as well as race, nationality and religion (Kofoed, 2011).

countries), that descendants of immigrants in Denmark are almost on the same level as immigrants or worse. (PISA 2000 and 2003 in Mejding (Ed.) 2004). Sparked by the recent Danish results in OECD's PISA-surveys, Denmark is, yet again, facing heated debates on particularly ethnic minority boys and men, their miserable reading skills and their failure to complete an upper secondary education.

The PISA assessments tend to describe and interpret students in abstract statistic ways, within a 'conditioning discourse', where students are placed into contexts where only "impacts" and "outcomes" are registered (Holzkamp, 2013), leaving out the perspectives and narratives of the subjects involved. With an outset in Holzkamp's concept of 'reasoning discourse', this paper is aimed to break with interpretations of these students within a conditioning discourse, within which several risk factors are being pointed out, for the young men (e.g. getting involved in gangs and gang conflicts) as well as for society in general (e.g. rejecting upper secondary education).

The dis-/connections between marginalization in- and outside school are analyzed and interpreted with an outset in Holzkamp's (2013) concept of *conduct of everyday lives*, which implies that in order to understand and grasp a person's *participation* and ways of living in *one* context, one must (also) pay attention to his/her participation and ways of making sense *across* the one context and others in which he/she participates - this being based on the person's *first persons perspective*, in relation to their '*reasons for action*' and their '*life interests*' (Holzkamp, 2013).

A fundamental aspect of the conceptualization of marginalization used in this paper is that it is very much related to a lack of having access to participation in and across various contexts, and thereby implies that the two young students in this paper, Amir and Saad, have a limited influence on essential conditions of their own lives (Mørck, 2006: 27).

As part of the analyses, I discuss opportunities and limitations for Amir and Saad to lead what by Butler (2004) is referred to as "viable lives" within a school-context, where the dominant discourse of 'teaching-as-usual' (Davies, 2006), with its individual and at the same time relational implications, seem to create certain tensions, double binds and contradistinctions for certain students that leads to a marginalization of these students – both in- and as I will show also outside the school.

## Research design

This paper is based on empirical data collected in 2009 at a school in Copenhagen in Denmark, where I spent approximately four weeks, and a school in Sweden, where I spent approximately three weeks.

The data is part of a larger Ph.D. project, running from 2009 to 2013, concerning processes of marginalization and transcending marginalization in relation to the two schools. Learning from marginal positions may include both marginalizing learning (Mørck, 2011), which often involves being caught up in contradistinctions, dilemmas, and/or double binds, as well as expansive learning (Engeström, 1987), that is, collective struggles with these dilemmas and double binds and partly<sup>81</sup> transcending them (Mørck, 2011). The study of this is primarily based on the narratives and perspectives of 11 9<sup>th</sup>-grade male and female students, aged 14 to 16, primarily with ethnic minority backgrounds. The qualitative methods used to collect the 2009 data that constitute the empirical basis of the analyses of this paper include: planned participant observations, where pre-composed observation guidelines brought me closer to especially differences and similarities in student (and teacher) positions and modes of participating (with a differentiation between more or less active/relatively passive) in the teaching; a less specific participation in the field on my part, during the three to four weeks I spent at each of the two schools, referred to in my final dissertation as “deep hanging out”; semi-structured interviews (with both small groups and individuals) with 11 students, 5 teachers and a youth education supervisor (in Danish, “UU-vejleder”), and a teaching assistant; informal conversations with students, parents, teachers, supervisors, school principals and other people related to the field; and a review of diverse documents (from the school, the (local) press etc.).

### *A decentered analytical approach*

Both the theoretical and the methodological approach are based on a desire for a decentered analytical approach. A decentered analytical approach is based on the assumption that people’s lives and actions are related to opportunities and limitations, which are manifested in and across contexts. In more concrete terms, a decentered analytical approach refers to analyses addressing the subject as participating in and across various social contexts and communities, and where opportunities and limitations related to participation, action, and such, in these contexts and communities - for example in relation to the school - are also objects of analysis (Dreier, 2008). Hence, a decentered analytical approach breaks with dominant individualizing discourses (Osterkamp, 2000; Dreier, 2008: 48-49). According to Osterkamp (2000: 11), the individualistic view has a hidden function in the reproduction of unequal societal power structures, in the sense that we exclude other people from being our responsibility. Moreover, this exclusion is justified on the basis of presumed features of the mar-

---

<sup>81</sup> According to Mørck (2006: 30) partly transcending marginalization involves a complex “zig-zag-movement” that is made up of many small steps and opposed, complex changes that take place in and across various contexts and communities in which the person takes part. In this sense the partly becomes important because there is rarely one precise and definitive way to transcend marginalization.



ginalized individuals themselves, thereby holding them accountable for how they are treated. This kind of individualistic discourse involves a tendency to make use of cultural, essentialized differential explanation models (Staunæs, 2004) as an overarching framework for explaining why some are excluded from “the norm”. In this way their “inadequacy” appears to be the reason for their difficulties, whereby they themselves are implicitly blamed for their life situation.

In this case, the decentered analytical approach to researching processes of marginalization and the transcending hereof, is firstly based on the young peoples’ first person perspectives. The concept of a first person perspective is in this sense contrasted with a third person perspective, for example those of “experts” in the field (Mørck & Hunniche, 2006). Researching subjects’ first person perspectives is about *going around the perspective* and among other things, examining what the subject *does* and what opportunities and limitations are set for them (Kousholt, 2006). This implies that a subject’s perspective cannot be researched by only including the experiences and narratives of the subject in a phenomenological sense (Kousholt, 2006), since in order to grasp the young peoples’ perspectives, one must also include both the contexts in which the young people participate, and other perspectives than the young peoples’, since these are (also) regarded as conditions for the young people’s actions and participation.

With regard to this project and the ambition to research processes of marginalization and the partly transcending of marginal positions from a first persons (sometimes oppositional) perspective, a decentered analytical approach may be an important part of (critically) identifying essential (local and/or societal) conditions *outside* the subject, in this case related to the school, which has an expanding (and decisive) impact on the young people’s opportunities and limitations for partly transcending marginalization.

## **Teaching-as-usual**

The students in grade 9.a are back from their fall break. The English teacher Julie briefly explains the students about the final exam they are just about to try out this lesson. The test begins as Julie pushes tape recorder button shortly hereafter.

Most of the students looks uncertain at each other at first, but eventually go to work answering the questions in the test, as expected by Julie. However, several of the students [among them Hakim and Saad] have obviously not understood, what is expected of them. They are sitting and looking around, at each other, and at the other students,

giggling uncomfortably while they are flicking through their papers. In Julie's explanation in the beginning, she missed explaining the point about how the students are supposed to answer the questions in writing *while* the tape recorder is running. Julie is not responding to them; she writes something in a book, ticks off the students on her list and looks up at the class. One of the students, Saad, starts to secretly text a message on his cell phone.

When the listening task has finished, the students must start the reading part of the test. One of the boys Hakim asks Julie, if he can leave the classroom. Julie says no, but states that she has noticed that Hakim is not doing anything with regard to the test. He explains to her, that he doesn't understand anything of what is going on, and asks Julie what he is supposed to do. When Julie leaves her desk and reluctantly goes toward where Hakim is seated, she silently answers with a despairing look: "Well, I don't know – read Chinese or something?" At Hakim's desk Julie tries to read out loud to him, and explains to him, what he should do. Hakim looks around a bit and clicks his tongue. However, he seems to be trying to keep up with Julie's explanations. When she is done, Hakim says out loud: "I can't!" to which Julie replies: "You must!" (Observations, Denmark, 2009)

Davies (2006; 1990) refers to the concept of teachers' conduct of 'teaching-as-usual' practices. Within the discourse of teaching-as-usual, the competent students with their teacher create the context that is recognizable as a classroom, thereby holding up the binary of good/bad student. Good students know "how to behave", and in doing so, they position the teacher as the authority, and are themselves positioned as cooperative students, and the students who disrupt this order are characterized and marked as "problem students". Hereby the problems seem to be lying in them and are thereby read in terms of their difference from the others. The ways in which this classroom scene works, is usually not visible to the participants within it, but is rather taken for granted (Davies & Hunt, 2000).

The empirical example from the English lesson above, I see as a practice of teaching-as-usual; Julie enters the class, does her teaching stuff presumably without any specific notion to what is going on in the class and among the students, since what is going among the students could also be characterized as student-practice-as-usual according to my observations. The example with Julie is not an example that stands out in the collected Copenhagen data from 2009, which emphasizes its as-usual character. In my interview with the class teacher, Jim, he explains to me, how he sees these practices

practiced by other teachers, and how he feels that it has nothing to do with being a teacher. Jim explains:

I... saw three of them [from the other 9<sup>th</sup> grade], three of those students who I also see around the neighborhood while they are up to nothing particularly reasonable... eh... three of them sitting outside [in the hallway]... with an anthology... which is on... 600 pages... and then they are sitting, and have been asked to read, eh, "The cottages" of Pontoppidan... Eh... and then... I stop and just talk to them, and then I say: "But how far have you guys come in reading this text?"... And then they say: "Well, we have read the first four sentences", and then I'm like: "Okay, all right..."... And then these sentences are something about, that there was a smallholding [in Danish: husmandssted] in... I don't remember... a smallholding... on... the parish border [in Danish: sognegrænse]... And now, this is just the first sentence!!.. And the students are sitting there, and then I ask: "Okay... but what; do you guys know what a smallholding is?", eh, and then I continue: "So, what is a parish border?"... And I mean, just regarding the content of this first sentence, they hadn't understood anything and here I feel; dammit, that is not teaching! I really don't think it is. There is no idea in that, there is nothing in it for them! I mean, I do believe ... (...) we've had authorship reading with Pontoppidan, and I think... that he does have something to say to them, those texts have something to say to them, but dammit, not like that! (Interview with Jim, Copenhagen, 2009)

What Jim is critically pointing out in this quote, is central to an understanding of how teaching is practiced in Denmark. The ways in which school curricula and syllabuses in Denmark work, is that they set up purposes every second or third year (Step goals, in Danish: Trinmål - after 2<sup>nd</sup>, 4<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade) for each student (Common Goals, in Danish: Fælles Mål, 2009). But nowhere is it stated clearly how this is achieved through the teachers teaching. What is stated are the importance of the teacher's didactic considerations and assessments, which is not pointed out in specific, but is rather left to the individual teacher to handle. The fact that there are no certain specific strategies for the teacher on how to handle for instance the authorship reading, which is part of the curriculum in 9<sup>th</sup> grade, means that there seem to be a great didactic variety in how the teaching is handled by different teachers, as the examples shows.

One reason for this, I see this as related to the state school law (In Danish: Folkeskoleloven) from which it appears that:

The preparation of teaching, including choice of teaching- and working forms, methods, teaching remedies and teaching materials, is in all subjects obliged to live up to the purpose of Folkeskoleloven [the state school law], objective for the subject and also topics and be varied, so that it corresponds to the individual student's needs and requisites (Folkeskoleloven (state school law, Denmark) § 18; my translation)

Offhand, this section should guarantee the all students the opportunities to optimal teaching and learning conditions, only this seems to not be the case according to my observations in general and to the two examples above in specific. Rather Amir and Saad, like several of the other students, talk not only about their different teachers, but who they can, and in particular who they *cannot* become, in relation to the teachers, a rather relational flow with regard to these relationships, which seems to vary dramatically from teacher to teacher. In fact, they point to a shift in opportunities of becoming more desirable and tolerable (to the school, the teacher – and themselves) students; how they are in fact able to partly transcend their in many ways marginal positions, when certain teachers relate to them in different ways than the “teaching as usual” practice seem to render possible. This points to and has strong implications for the ethics of teaching practice, and not only because all students according to the law have a right to optimal teaching and learning conditions, but because what seems to be, among other things, a lack of some teacher's curiosity and responsibility to examine what this not taking school seriously on some students' behalf could be about is ascribed to the students. The “bad” ones. Thereby holding up the binary of good/bad student within the teachers' teaching-as-usual practice, at the expense of those students who are excluded and marginalized, and which seems to have implications for the these students' everyday life not only *in* school, but as I shall return to in the end of the paper, also *outside* the school.

The following example from my observations from 2009 at the school in Denmark, show one of many, where students, in this case Saad, actually try to challenge and negotiate the teachers' teaching as usual.

#### *Negotiating the teachers teaching-as-usual*

Danish is on the schedule in 9.a. The class is going through some grammar stuff together. One of the students, Saad, is participating actively, seemingly answering the teachers' questions correctly. Every now and then, the students are asked to solve a task individually by the teacher Kate. When this is the case, Saad, starts talking to his classmates, joking, and being shushed by Kate repeatedly.

At a certain point, the students are being given a specific task, they must solve individually once again, and this time only using the dictionary they've been handed. Saad is calling out for Kate from his seat several times in a row: "Kate!... Kate!... Kaaate!...". But Kate is busy helping other students. At one point, she says to Saad through the classroom, that he will have to wait a while; that she is just talking to someone else. Saad answers her, saying: ""I really wasn't calling for you. I'm saying "ri-iiight"!"" and he looks at me with a knowing look and smiles. A while later, Saad asks Ali, the guy who is sitting next to him for help, and who is seemingly solving the task without any problems. Ali is about to answer him, but Kate shushes him. Ali says to Saad in a wronged tone: "Oh well, I am not allowed to say anything!" which is causing Saad to immediately burst out: "Kate! You're such a killjoy!". Shortly after, Saad gets up, and walks across the class, to his good friend Malik, to figure out how Malik has solved the task. Kate immediately says to him, that he must remain seated, and that he is only allowed to use the tools he has been given [a dictionary]. (Observation, Denmark, 2009)

The example shows a young man trying quite hard to participate in solving the task given by his teacher Kate. Not just once, by calling out for his teacher several times. Or twice, by asking his classmate sitting next to him, Ali, for help. But three times, as he eventually gets up, and walks across the classroom to his friend and classmate Malik, in order to see how Malik has solved the task. However, Saad's first attempt to solve the task by calling for his teacher, is not an acceptable approach within the teaching-as-usual discourse, where the appropriate way to ask the teacher a question, is to raise your hand and patiently wait for your turn. Saad's second attempt to solve the task isn't either, since tasks within the teaching-as-usual discursive practice are an individual matter, where asking the person sitting next to you, is not an acceptable way of solving the task. Saad's third attempt to solve the task is not an acceptable way to solve it either, since this too is characterized as breaking with the tasks-as-an-individual-matter, where looking after a classmate is defined as cheating.

According to Youdell (2003) the discursive field is constituted and constitutive of representations in not merely linguistic but also bodily ways (or visual or otherwise). In this sense Saad's and to some extent Hakim's ways of participating in the classroom activities and performing students in that regard, counteracts the pro-school identities (Youdell, 2003), since the ideal student, even the barely tolerable ones do not joke, click their tongue, slouch, text messages, jokes, moves her/his body around in the classroom during lessons, etc. In my talking to the boys, both in the interviews and outside, and seeing them in action in the classroom, these ways of acting on the boys' behalf, I see as

similar to what Youdell (2003) suggests as being a “tacit agreement” amongst the boys, that seems to be a necessarily collective practice. Necessary in the sense, that this collective practice provides them with the kind of recognition they seem to be so desperately seeking within the school (I will return to this), and a collective practice that in many ways is similar to their ways of being together outside the school, e.g. by Saad’s “takin’ the piss” on the teacher (Willis 1977/2003). Their ways of being together seem to create a certain group identity that is in many ways similar to the one Youdell (2003: 3) refers to with regard to the African-Caribbean students of her study. Further, this group identity is, within the dominant school discourse and its teachers’ teaching-as-usual-practices, seen and read as the ‘evidence’ of these students’ intolerable identities as learners, which adds to understandings of the processes of institutional racism inside schools pointed out by several (e.g. Gillborn, 2008, Youdell, 2003, Sleeter, 1991, Foster, 1990)<sup>82</sup>. Hence, this way of participating and performing seems to create a double bind to the boys; the recognition they provide each other with in this way of performing and participating in the classroom, are making them even less recognizable within the dominant school and teaching as usual discourse, thereby marginalizing them even further.

The example with Saad illustrates how I more often than not see certain students struggling to solve the tasks being set out by the teachers, by negotiating other, more collective strategies to solve these tasks, than are expected. And what is driving them I see as attempts to be recognized as competent students within the discourse of teaching-as-usual, attempts that are tried over and over again. Based on this example and others like it, and in my talking to the students in general, it therefore seems that students, who are not immediately recognized as competent students within teachers’ ‘teaching-as-usual’ practices, are actually striving hard to work their way into such a position.

Saad is among the students that during the interviews explained to me how they find school boring, some with regard to certain teachers. Saad explained to me during my interview with him and his friend and classmate Amir, how “You have to move on in life”, and how “You can’t move on (...) without having been to school”. He feels that “You have to have something”. You *have to*. There is something Saad seems obliged to, something he feels that he *has to*. As in; there seems to be no alternatives. Saad goes to school because he has to, and because there is something in the school that he has to have, which he can only get there. In the school - no place else. This explains his persis-

---

<sup>82</sup> Several race-related issues appear in my material. Analyses concerning these issues are published in another article (see Lagermann, 2013a). Owing to the framing of this current research project, that being my Ph.D. dissertation, and the research questions that steer it, I have had to choose certain analytical foci / -delimitations (cuts) with regard to each article, although I am well aware that the people’s lives I am interested in researching, are not as divided, but are much more complex. Reflections on this complexity and how the analytical cuts are made are clarified in my final dissertation (Lagermann, *in prep.*).

tent attempts to keep on trying to participate in the classroom practices, even on the premises that seem to be for people like Saad, people who therefore only go to school, because they “have to”. This specific way of participating in school, is what by Mørck (2006) is referred to as “hanging in”, and what in Saad’s case is concerning a “hanging in” in order to get his final exam without which he can’t “move on in life”.

Amir, like others I interviewed in 2009, went even further in his explanations, since he explicitly explained to me how he only goes to school to be with his friends, who involves Saad and some of the other guys from his class and the school, and who he also spends all of his spare time with outside the school. This underlines how participation in communities *outside* of the school, in Amir’s case with his friends, has a decisive impact on the participation *in* the school; friends become the very reason for Amir to even go to school, his ‘reasons for action’ (Holzkamp, 2013), and as I will show next this also seem to work the opposite way around; how the struggle for participation and recognition *inside* the school has an impact on the students’ lives led by them *outside* of the school.

### **(Lack of) recognition and viable lives as part of marginalization**

According to Honneth (1992/1995), people depend on *recognition* of their abilities and accomplishments, and the experience of being disrespected in relation to this recognition can become the motivational driving force for a struggle for recognition. Butler (2004) stresses however, the paradox of how a person may feel the urge to be recognized in order to live and how at the same time the limited conditions for being recognized is making life “unlivable”. The livable, bearable life, by Butler referred to as a *viable life*, is contrasted by her notion of ‘the good life’, which according to Butler, is only available to people whose lives are already possible and recognizable and who do not have to devote most of their energy to figuring out ways to survive and persist.

The boys’ attempts to be included as competent students, I see as a struggle for recognition in order to lead a ‘viable life’ within the school. However, Saad does not seem to be able to influence and expand his learning conditions. In fact his attempts seem to have very little or no effect on the teacher, or is even having just the opposite effect, as shows by the teachers’ obvious annoyance. And the boys don’t seem to see, that they have any chance to influence the teacher in order to be recognized; they feel absolutely powerless in that regard, and they don’t see that what they are doing is having the opposite effect. But what they very well do sense is that their repeated futile attempts to participate in the schoolwork practices are making life in school “unlivable”. And in the case with

Amir, this realization has led him to resign; now there are only his friends left to legitimize his physically sporadic participation in school; “There’s nothing to do at home” become Amir’s motivation to go to school; “Then I can hang out with them [his friends] there”.

My observations of these students in the classroom remind me of lions in a cage; they seem trapped! And part of the trap is the individualism of the education system in general, and the teaching-as-usual practices in specific. So the boys are caught in a set of paradoxes, one being that they don’t seem to see the point of going to school, and at the same time they realize that this is their *only* opportunity; there is nothing else. And not only is school their only possibility to participate in a societal practice outside their homes, but this specific possibility is (re)producing and sticking them in certain marginalized positions and/or categories, that seem to “stick” to the person being marginalized in and over time to the extent that it seems insurmountable for to him or her to change (Lagermann, 2013b: *in press*). In this sense life in school becomes “unlivable” in Butlers (2004) term, making it hard and to some extent impossible for the young boys to lead a viable life *within* the school, which, as I will show later, seems to influence the lives led by these boys *outside* the school.

#### *Processes of marginalization in and across the school and outside*

The “unlivable”ness that in many ways characterizes the boys’ every day school life, I see as closely related to what Søndergaard (2012) terms “social exclusion anxiety”. Social exclusion anxiety refers to when individuals experience insecurity about whether they legitimately belong to a certain group, or fear exclusion and marginalization (Søndergaard 2012: 360), and emotions related to such feelings of exclusion and marginalization is among others the meaninglessness that in many ways characterizes the unlivable. Feelings of meaningfulness on the other hand, derive from senses of acknowledgement and legitimacy within a group, which explains why the boys, that in many ways seems and explicitly narrate their sense of exclusion and marginalization with regard to their school life, strive for this elsewhere.

Several of the boys that I interview and talk to, both in Denmark and in Sweden, spend a lot of their time outside of the school in the streets. The two boys, Saad and Amir, even refer to themselves as “street boys”. When I talk to them about this street life, Saad and Amir seem very clear as to why they choose to spend their time in the streets:

*Saad:* It might be cold, but it’s better to be standing out there, than to be sitting in a club (...) and rot (...)



*Amir:* What are we supposed to do in the club?

*Laila:* What are you supposed to do in the streets? Could you explain to me? What are you doing in the streets?

*Amir:* At least you're having more fun with each other on the streets, than you are in a club...

*Laila:* Why? Can you do something else in the streets that you can't do in the club?

*Amir:* Yeah... (...) In the club, it's the same with the pedagogues, as it is in the school; "You can't do this! You can't do this! You can't do this!". (...) It's not all [the adults], just some of them...

(Interview with Saad and Amir, Copenhagen, 2009)

This conversation is interesting for several reasons. One being that Amir's last statement emphasize the point made earlier about the relation discourse that runs through the students' narratives when they talk about the teachers and other adults with regard to their not-/succeeding in school. Another interesting thing about this conversation, and which states the main point of this paper with regard to the conceptualization of marginalization, is how participation *in* the school is having a crucial impact on the lives led by these students *outside* of the school. Amir's explicit comparison to the life in school show and emphasize how they are fed up with being made wrong, and how being made wrong and not being recognized is what sums up Amir's experiences with school. Experiences that has led him to spend his time in the streets, with his friends, away from any adults telling him what to do, and especially what *not* to do.

In my interview with Amir and Saad I am curious about this street life and what it is that it seems to open up to. One thing is, as the boys state, that it brings them away from the more organized communities (such as the clubs), but spending a bit of time close to them on the streets, mostly during lunch breaks where the students have permission to leave the school area, it seems to be about more than that. Whereas the street is normally seen as something that gets us from A to B, this is not what it seemed to be about to the boys. The boys broke with this norm, by using the street and the space it provided them as a place of sojourn, where they explained to me that they could spend together with up to 26 of their friends, who would come and go, and where it seemed to me, that certain

codes seemed to be attached to their being together<sup>83</sup>. This place of sojourn, that appeared to create a different space to the boys, where they through their practices there, seemed to provide the boys with the ability to create a space of their own. But most importantly it seemed like the streets provided them with a space, where it did not seem necessary for them to struggle in order to see themselves as recognizable and thus viable subjects.

However, this hanging out in the streets seems to extend the boys' double bind with regard to marginalization touched upon earlier. This street space where they seemed to feel recognized and thus viable as subjects at the same time seemed to involve the potential risks of them being marginalized, and now in a broader sense than just the school; as the street is by the norm seen as used for getting us from here to there, it is in many ways seen as an illegitimate place of sojourn, which the boys break with. And furthermore, according to some of the teachers that I interviewed, especially in the school in Denmark, this hanging out in the streets was and is not without potential risks, since the neighborhood that the boys lived in and where the school is located, was and is facing many issues related to crime, gangs and gang-shootings, which also the boys touched upon, and according to one teacher, Josef (interview, 2009), "all of those gang members; they come from our school (...)". In other words, it seems as if processes of marginalization as they emerge as part of the participation of certain students, in this case Amir and Saad, *in* school, seem to matter to and influence risks of them being marginalized *outside* the school.

## Conclusion

This paper attempts to show how we may understand processes of marginalization as related and connected to participation in and across various contexts. In specific, the analyses point to how participation in the community with friends *outside* of the school, has a decisive impact on the participation *in* the school, a classroom participation that seem to have marginalizing consequences, and furthermore how school plays a crucial role in the marginalization of certain students – not only *in* but also across the school context and other contexts in which these students participate. Drawing on Honneth (1992/1995) and Butler (2004), the analyses emphasize how people rely on recognition as humans. Hence, the analyses point out how a lack of such within the school may drive the students into seeking for recognition in other places; in other communities; for instance with their friends, in the streets.

---

<sup>83</sup> Unfortunately my overarching focus and (time) schedule of my dissertation did not provide me the opportunity to follow up on this so called (according to Saad and Amir) street life.

The impossibilities of creating a “viable life” within the school context are driving the boys away from school and at the same time it is driving them into other contexts; contexts where “you’re having more fun with each other” and where no one will tell you “You can’t do this! You can’t do this! You can’t do this!”, which the boys seem to have found, with their friends, in the streets, with the potential risks of being involved in gangs and gang conflicts and rejecting upper secondary education, etc. Hence, the analyses point to a shared responsibility from policy maker to classroom teacher with regard to education, that concerns an effort in trying to understand their own contribution to “creating and withholding the conditions of possibility of particular lives” (Davies, 2006: 435), and a responsibility for asking what it is that makes for a viable life and how we are each implicated in constituting the viability or non-viability of the lives of others (Davies, 2006: 435), in order to expand the opportunities for marginalized students to partly transcend their marginal positions – not only in, but also outside the school.

## References

- Butler, Judith. 2004. *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Davies, B. 2006. Subjectification: The Relevance of Butler's Analysis for Education. *British Journal of Sociology of Education* 27, No. 4: 425-438.
- Davies, B. & Hunt, R. 2000 (1996). Classroom competencies and marginal positionings. In *A body of writing*, ed. Bronwyn Davies, 107-131. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Dreier, Ole. 2008: *Psychotherapy in everyday life*. New York: Cambridge University Press
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding: An activity–theoretical approach to developmental research. <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>
- Retsinformation. Folkeskoleloven. Retsinformation.  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=145631>
- Foster, M. 1990. The Politics of Race: Through the Eyes of African American Teachers. *Journal of education* 172, Number 3: 123-141.
- Gillborn, David. 2008. *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* New York: Routledge.
- Holzkamp, Klaus. 2013. Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Actions in the Conduct of Everyday Life. In *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp*, eds. E. Scraube and U. Osterkamp, 233-341. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Honneth, Axel. 1995 (1992). *The struggle for recognition. The moral struggle of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.

- Hunniche, L. and Mørck, L. L. 2006. Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology*. nr. 5: 1-19.
- Kousholt, D. 2006. Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv. PhD diss., Roskilde Universitetscenter.
- Lagermann, L. C. (in prep.). *Unge i - eller ude af? – skolen. Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolingselever med etnisk minoritetsbaggrund*. PhD diss., Department of Education, Aarhus University.
- Lagermann, L. C. 2013a. Racialized subjects in a colour blind school. *International Journal on School Disaffection*, Issue 10.1: 73-89.
- Lagermann, L. C. 2013b (in press.). Sticky Categorizations. Processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization. *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Mejding, Jan (ed.). 2004. *PISA 2003*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mørck, L.L. 2006. *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L. L. 2011. Studying Empowerment in a Socially and Ethnically Diverse SocialWork Community in Copenhagen, Denmark. *Ethos* (Malden) 39, Nr. 1: 115-137.
- Osterkamp, U. 2000. Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. *Nordiske Udkast* 1:5-28.
- Sleeter, C. E. 1991. How White Teachers Construct Race. In *Race, Identity and Representation in Education*, eds. C. McCarthy and W. Crichlow, 157-171. New York: Routledge.
- Staubæs, Dorthe. 2004. *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Søndergaard, D.M. 2012. Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education* 33, no. 3: 355-372.
- Undervisningsministeriet. Fælles Mål 2009 Dansk. Undervisningsministeriet. <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/120326%20Faelles%20maal%202009%20dansk%2025.ashx>
- Willis, Paul. 2003 (1977). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Originally UK: Saxon House. Later: Ashgate.
- Youdell, D. 2003. Identity Traps or How Black [1] Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural and learner identities. *British Journal of Sociology of Education* 24, no. 1: 3-20

## 7. Artikel 3: Sticky categorizations – Processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization

### **Abstract**

What are the possibilities and/or limitations for becoming subjects differentiated from previous categorizations, such as “troublemaker”, to which certain students are subjected? This is the question analyzed in this paper, based on observations of, and narratives and perspectives of, two 15-year-old ethnic minority boys at a school in Denmark. Drawing on the work of Deleuze & Guattari and their concepts of “smooth” and “striated” spaces, I explore spaces where energies are mobilized through ongoing generated and created relations, and how spaces where this does not seem possible, tend to trap and thereby limit the person being categorized. Through the analyses, I will show how repetitive, limiting categorizations in and over time tend to “stick” to the boys being categorized, and how the sticky categorizations obstruct their future possibilities for change and viable lives within the school.

**Keywords:** categorizations; smooth/striated space; marginalization/transcending marginalization; differentiation; spacetime mattering

### **Introduction**

This paper examines possibilities and limitations in relation to two young male students’ processes of becoming subjects that are different from (earlier) problematic categorizations, as they are situated in the politics of inclusion of Danish education. Inclusion, in relation to state schools (Folkeskolen), has become a widespread buzzword in Denmark. The Danish Government wants all children to have the possibility to learn at state schools, regardless of their prerequisites for learning. The overarching political aim of the idea of inclusion is to reduce the number of students attending special schools and classes, by including all children in what is referred to as “the inclusive Folkeskole”, and is related to the 95% goal which aims to get 95% of the students in a school year group

to complete an upper secondary education by 2015 (Ministeriet for børn og undervisning [Ministry of Children and Teaching], 2012). Schools and teachers are as part of this idea obliged by law (Folkeskoleloven, 2010, §18) to consider “the individual student’s needs and prerequisites for learning” when preparing their teaching (my translation).

In this paper, I am interested in how the teaching of some teachers leads to the in-exclusion of two 15-year-old, young, ethnic minority male students, Amir and Saad. I am interested in the students’ perspectives and narratives, and in the analyses I focus on the categorizations to which they are subjected and that lead to their exclusion, and ask: What are the possibilities for/limitations on their becoming subjects who differ from these categorizations?

## Research design

This paper is based on empirical data collected in 2009 at a school in Copenhagen in Denmark, where I spent approximately four weeks, and one follow-up interview with Amir in 2012. The data are part of a larger PhD project, running from 2009 to 2013, concerning processes of marginalization and transcending marginalization in relation to the school in Denmark, and one in Sweden. Learning from marginal positions may include both marginalizing learning (Mørck, 2011), which often involves being caught up in contradistinctions, dilemmas and/or double binds, as well as expansive learning (Engeström, 1987), that is, collective struggles with these dilemmas and double binds and partly<sup>84</sup> transcending them (Mørck, 2011). The study of this is primarily based on the narratives and perspectives of 11 ninth-grade male and female students, aged 14–16, primarily with ethnic minority backgrounds. The qualitative methods used to collect the 2009 data that constitute the empirical basis of the analyses of this paper include: planned participant observations, where precomposed observation guidelines brought me closer to especially differences and similarities in student (and teacher) positions and modes of participating (with a differentiation between more or less active/relatively passive) in the teaching; a less specific participation in the field on my part, during the approximately four weeks I spent at each of the two schools, referred to in my final dissertation as “deep hanging out”; semi-structured interviews (with both small groups and individuals) with 11 students, five teachers and a youth education supervisor (in Danish, “UU-vejleder”), and a teaching assistant; informal conversations with students, parents, teachers, supervisors,

---

<sup>84</sup> According to Mørck (2006, p. 30), partly transcending marginalization involves a complex “zig-zag-movement” that is made up of many small steps and opposed, complex changes that take place in and across various contexts and communities in which the person takes part. In this sense, the partly becomes important because there is rarely one precise and definitive way to transcend marginalization.

school principals and other people related to the field; and a review of diverse documents (from the school, the (local) press, etc.).

After the first round of data collection in 2009, I had planned to do follow-up interviews with 7 of the 11 young persons from the first round, who were selected owing to the different ways in which they seemed to struggle/have struggled with double binds, dilemmas and/or contradictions in relation to, or outside, the school, which supported my dual focus on both processes of marginalization and transcending marginalization. However, owing to a lengthy break from the project, because of *inter alia* maternity leave in 2010/2011 and work for the university, this was not possible, as several of the young people seemed to have lost interest in the project during this period, during which they all left primary school (Folkeskolen). This is considered to reflect some important conditions in the practice of research, to which I will return.

### **A decentered analytical approach**

Both the theoretical and the methodological approach are based on a desire for a decentered analytical approach. A decentered analytical approach is based on the assumption that people's lives and actions are related to possibilities and limitations, which are manifested in and across contexts. In more concrete terms, a decentered analytical approach refers to analyses addressing the subject as participating in and across various social contexts and communities, and where possibilities and limitations related to participation, action, and such, in these contexts and communities – for example in relation to the school – are also objects of analysis (Dreier, 2008). Hence, a decentered analytical approach breaks with dominant individualizing discourses (Dreier, 2008, pp. 48–49; Osterkamp, 2000). According to Osterkamp (2000, p. 11), the individualistic view has a hidden function in the reproduction of unequal societal power structures, in the sense that we exclude other people from being our responsibility. Moreover, this exclusion is justified on the basis of presumed features of the marginalized individuals themselves, thereby holding them accountable for how they are treated. This kind of individualistic discourse involves a tendency to make use of cultural, essentialized differential explanation models (Staub, 2004) as an overarching framework for explaining why some are excluded from “the norm”. In this way, their “inadequacy” appears to be the reason for their difficulties, whereby they themselves are implicitly blamed for their life situation.

In this case, the decentered analytical approach to researching processes of marginalization and the transcending hereof is firstly based on the young people's first-person perspectives. The concept of a first-person perspective is in this sense contrasted with a third-person perspective, for

example, those of “experts” in the field (Hunniche & Mørck, 2006). Researching subjects’ first-person perspectives is about *going around the perspective* and among other things, examining what the subject *does* and what possibilities and limitations are set for them (Kousholt, 2006). This implies that a subject’s perspective cannot be researched by only including the experiences of the subject in a phenomenological sense (Kousholt, 2006), since in order to grasp the young people’s perspectives, one must also include both the contexts in which the young people participate, and other perspectives than the young people’s, since these are (also) regarded as conditions for the young people’s actions and participation.

With regard to this project and the ambition to research processes of marginalization and the transcending of marginal positions from a first-persons perspective, a decentered analytical approach may be an important part of (critically) identifying local and/or societal conditions, in this case related to the school. However, my “getting access” to the young people whom I have been interested in doing research with, and “getting access” to their narratives and perspectives have to some extent been quite unpredictable, which is reflected on in the following section.

### **Give-and-take-relations in relation to the practice of research**

Bourdieu (1990), inspired by Mauss’ “The Gift”, describes a basic principle of give-and-take relations, where the exchange of gifts is understood as the fundamental driving force in relation to the regulation of a practice. Bourdieu argues that the initial exchange of a gift always implies the possible continuation of exchange in the form of a counter-gift; furthermore, the exchange includes the implicit recognition of the recipient. According to Bourdieu, this principle of reciprocal exchange is understood as a disposition which is inculcated in the participants, here understood as the researcher and the participants, as a consequence of their participation in a practice, in this case, the practice of research.

Understanding the practice of research as a practice among other practices, give-and-take relations are (also) part of the research practice. In this sense, and on a general level, the research project I represented to the young participants in 2009 seemed to provide (give) a refuge for them, where their seemingly pressing narratives of experiences of injustice and unfairness were recognized and considered important contributions, just as the young people in return provided me with their perspectives and narratives which were of crucial importance to my research project. The fact that none of them have explicitly explained to me how they did not wish to participate in follow-up interviews as agreed in 2009, despite our agreement that they could back out of the



research project at any time, supports this idea: their sensing that it was their time to “give”, according to the principle of reciprocal exchange, may very well have made it difficult for them to explicitly state to me, how they in fact no longer wished to participate in the project, as previously agreed. Hence, all but one (who never returned my messages) have been very friendly when I approached them for the arrangement of a follow-up interview, only to then resign from communication shortly after, as most of them have. This has given me the impression that their need to “take” with regard to a “space” to share their experiences and challenges is no longer as pressing or perhaps even existent (as the case was with Amir to some extent in the follow-up interview – see later on in the paper), which made it possible to only meet and do follow-up interviews with two of the seven young people in 2012. The young people’s resignation from the project has led me to further believe that the period of almost two years from the first to the second round of data production is a period of time, where I have failed to nurture and “give” to the relation that was first created in 2009, and as a result of this, the young people lost interest in the project I represent and thereby their motivation to participate further in the relational “space” created in 2009, as a place to give – or take. This has obviously created fundamental changes to the general form of the project, and has given rise to more general reflections on the premises for doing research with young, marginalized people, and the implications of such premises, which will be further elaborated on in my final dissertation. Further reflections on researcher positioning in relation to “getting access” in specific to first Saad and through him to Amir will be pursued in the following section.

### **“Hey, Saad! Did you hear that? – She is a Muslim!”**

My “deep hanging out” in the field provided me with access to many informal conversations with students, teachers and school staff, which played an important role in the final selection of participants for the project, an approach that is inspired by anthropological and ethnographic approaches to fieldwork (e.g. Lave, 2011; Lave & Kvale, 1995). “Deep hanging out” is a field method whereby the researcher, with no definite purpose, “hangs out” in the field, while at the same time, “deep” reflects the researcher’s attention to the fact that what is experienced is to be used for a purpose (Staunæs, 2004, p. 76; Staunæs & Søndergaard, 2005, p. 58). With regard to the informal conversations during my “deep hanging out”, my ethnic background, as part Yemeni, carried out in concrete body signs (Søndergaard, 1996) by the dark color of my skin, brown hair and eyes, came to be of crucial importance in especially the school in Denmark. On one of the first days I spent at the school, one of the three Muslim girls mentioned in the observations for the second example, with

Saad, looked at me intently during a lesson for which the teacher never appeared, and then curiously asked the question: “You’re not Danish, are you?” I explained to her briefly about my background; that I am the child of a mother from Denmark and a father from Yemen, and moreover, that I was born and raised in Denmark, to which she quickly responded: “Is your father a Muslim?” to which I replied “yes”. She clearly brightened, and yelled across the classroom: “Hey, Saad! Did you hear that? – She is Muslim!” I immediately commented that I am not a Muslim, at which she wonderingly responded: “But didn’t you just say that your father is Muslim?”, to which I nodded my head and silently assented, as with my background, I realize that, according to Islam, you belong to the religion of your father.

The information that my father is Muslim seemed to create a special position for me in the context of the school in Denmark, as part of my field work, with respect to my getting closer to some of the boys in the class, and especially Saad, and through his perspectives and narratives, his everyday life in and outside of the school. Hence, shortly after the incident just described, he and one of the other boys, who had barely noticed me at all up to this point, came over to the place where I had been seated by the teachers, and sat down beside me and the girls who had just been talking to me. Slowly but eagerly, Saad started to tell me about his plans for the future, about various difficult episodes from his school life that he had been struggling with, and how he felt that these struggles were making it difficult for him to realize his plans.

In many ways, Saad appeared to be the leader of the boys in the class at the school in Denmark, and the episode described above came to be of crucial importance, in terms of what became possible and not least “accessible” for me in the process and practice of the research: not only did the episode provide access to Saad and his experiences of everyday (school) life, but as the leader, Saad also interested Amir (and some of the other boys), his close friend in and outside of school, in the research that I was doing, in sharing with me his/their experiences of everyday (school) life. The point is that Saad’s (and later Amir’s) interest in me and my project, and the way he decided to entrust me with the discussion in the example presented below, and many others like it, provided me with “access” but was also not accidental. Rather, the incident drew my attention to the implications of being positioned as “other”, while (also) studying processes of othering, and how this “same-ing” way of being positioned by the students seemingly foregrounded the differences in gender, age and societal position that existed between us (Khawaja & Mørck, 2009). In line with the concept of strategic essentialism (Spivak, 1993), I used this positioning more or less deliberately in my ongoing approach to/with the students (e.g. during the interviews), which is what

Khawaja and Mørck (2009) termed a form of “strategic othering”, which implies consciously using your ethnic and/or religious “othered” position as a mediating, constructive force to create moments of sameness and difference in research. Hence, the incident reveals and emphasizes the question of access in relation to qualitative research; that *how* (the ways in which) we, as researchers, are positioned in the field doing our fieldwork has crucial implications for *what* (knowledge) we get access to, and how these positionings are constantly (re)negotiated.

## **(Im)possibilities for differentiated processes of becoming a student**

A traditional philosophical conceptualization of difference has, following Aristotle, been that of a categorical difference, in which the other is discrete and distinct from the self, with the difference lying in the other (Davies, 2009, p. 17). Within the Deleuzian understanding of difference that this paper is based on, difference is conceptualized through a continuous process of becoming different, of *differentiation* (Davies, 2009, p. 17). For Deleuze, “real difference is a matter of how things – subjects or objects – become different, how they evolve and continue to evolve beyond the boundaries of the sets they have been distributed into” (Williams, 2003, p. 60).

This paper presents analytical readings of two incidents, and links them to the broader theme of possibilities for, and limitations on differentiated ways of becoming students at the school in Denmark, and by extension to possibilities of partly transcending marginalization. The first episode presented is from an interview with two ninth-grade boys, Amir and Saad, and describes a transition program<sup>85</sup> at a technical college, which the boys attended a year prior to the interview. This episode illustrates the related processes of becoming a subject in new and expansive ways, which differs from previous ways for (in this case) Amir, to see and understand him-self. The second episode is from my observations of Saad during the time I spent at the school. The observations and

---

<sup>85</sup> According to the Youth and Education advisor (in Danish: U&U-vejleder) affiliated to the school in Copenhagen, the transition program is an arrangement made in collaboration with the technical college, for certain eighth-ninth-grade students who “come from socially disadvantaged families”, who are not “ready to make the choice of [future] education” and “who are facing difficulties in learning in the classroom” (Interview 2009; my translation). The students attending this program attend in technical college two days a week for a period of six months, and the rest of the time they spend in the usual ninth grade. With them in the technical college is a teacher from their daily school, in this case the teacher Glenn, who has the pedagogical responsibility for the students, while a subject teacher in the technical college has the technical responsibility. The transition program can be seen as part of the overall aim of inclusion in relation to the 95% goal-setting, mentioned in the introduction.

the following analyses indicate how categorizations seem to become “sticky” in and over time, and therefore difficult to escape, blocking possibilities for change.

In these analytical readings, I find Deleuze & Guattari’s (1987/2005) concepts of “smooth” and “striated” spaces helpful in identifying how the repetitions and movements within the striated spaces of the school seem to block smooth spaces, and thereby thwart possibilities for processes of becoming differentiated from previous ways of becoming a student subject.

### **Smooth and striated spaces in relation to a viable life**

In striated space, lines or trajectories tend to be subordinated to points: one goes from one point to another. In the smooth, it is the opposite: the points are subordinated to the trajectory. (Deleuze & Guattari, 1987/2005: 478)

The ontology of the understanding of smooth and striated spaces is that reality is not seen in terms of fixed entities or objects, but instead as a movement indicating an understanding of the subject, not as being, but in terms of “becoming”, as a process (Deleuze & Guattari, 1987/2005). Striated spaces are created by territorial or molar lines that “organize by drawing strict boundaries, creating binary oppositions and dividing space into rigid segments with a hierarchical structure”, whereas smooth spaces create possibilities for change, referred to as “lines of flight”, a line described as “a pure movement of change” (Woodward, 2007, p. 68) that is open-ended.

My reading of a striated movement is one that holds everything almost the same, and the line of flight or smoothness refers to when a movement takes off to something new. Here, the *almost* refers to the understanding that an action can never be repeated completely and exactly; one cannot exactly redo a previous action. Hence, in social actions, there are always both repetition and displacement, and in the relationship between the repetition and the displacement, we find the possibilities of variability, and thereby the possibilities for change (Kofoed, 2004, p. 55). This explains Deleuze & Guattari’s (1987/2005) point about thinking of the two spaces not as alternatives to one another, but as interdependently coexisting within the same space, always woven together; the striated space creates rigid striations, and at the same time, the repetitions within a striated space will only *almost* hold everything the same, thereby creating possibilities for smoothness, for change, for deterritorialization. In this way, a movement, striated or smooth, is not based on a rejection of the already known, but on the assertion “that life generates and is generated through movement and invention; it both draws on the already known and it generates something new” (Davies, 2009: 20).

Although Deleuze & Guattari (1987/2005) privilege change and difference as forces of life, they understand pure change and difference as equivalent to chaos (Woodward, 2007, p. 70). Therefore, the two types of spaces cannot be thought of in binary terms; one “good”, one “bad”. People actually depend on striations for comfort, security, predictability, for having a safe “plot of land” where they can rest. But the striations can trap you, and it can be depressing. So, the striations are always double in what they are doing and what they are accomplishing. This same duality accounts for smooth spaces, since smooth space, which leads to the line of flight, is exhilarating and exciting, but may also be very dangerous, making it impossible to claim that it is good; in fact it may be just the opposite; it may be disastrous, going off into something unknown (Deleuze & Guattari, 1987/2005, p. 161). Yet, we depend on the line of flight for creating what Bergson (1911/1922) refers to as “creative evolution”. Life itself depends on change; it depends on the new being able to unfold. Hence, life is made up of repetitions and striations, but without the lines of flight, without the opening up of the new, we lose the necessary creative evolution to continue it, to create what Butler calls a livable or a “viable life”:

There must be some chance of a future, of a viable and enduring future, since a human life with no futurity loses its humanness and stands a chance of losing its life as well. (...) It may also be that life itself becomes foreclosed when the right way is decided in advance (...). (Butler, 2004: 225-226)

With the notion of viable life, the striations and repetitions may sometimes be taken to such extremes that they seem to block smoothness, and thereby, change and the new, and to leading a viable life in relation to school. The point of bringing the concepts of smooth and striated spaces to the analyses of Amir and Saad is to identify how the school’s managerialism, with its externally driven regulations and striated spaces, seemingly coagulated or stagnant in their repetitions and movements, tends to block “the new” with regard to the change created within smooth spaces, with “only the already-known being recirculated inside its tightly regulated relations of power” (Davies, 2009, p. 3), and thereby seemingly blocking the boys’ possibilities to find a viable life in the context of the school. In other words, I use the concepts of smooth and striated spaces to examine how both Amir’s and Saad’s possibilities to become and act in new and differentiated ways are expanded or limited as part of the actual pedagogical encounters in the school practice, thereby contributing to possibilities for/limitations on partly transcending their in many ways marginal positions at the school.

## From differentiated becomings to materialized intra-pellations

[...] there was the guy [Glenn] that went with us to the technical college for half a year. [...] we were there every day [...] I got credit all the time and I was told, that, I was the best... that I was [...] the one that made the most effort, and so on, and [...] I was there every day. [...] I liked it because Glenn [...] he laughed with us ... [...] he was with us while we worked, you know, we were supposed to make a tree house, so for instance, he didn't say all the time: "get to work!", or something [...] he himself couldn't even do it, so for instance he told us to hammer a nail, and we hammered crooked, so he [Glenn] said: "Shit, are you crooked-fingered?", or something [...], then we laughed and that sort of thing [...] and if it had been Lisa [their Danish teacher], she would have just said: "Get to work! You have to do this now, otherwise you have to leave the school!", or... He [Glenn] is the type that well, if you can't do it, then you can finish drawing instead, and then he'll say something funny, or something, and then you'll feel cheerful, and then you will want to do it. (Amir, interview, 2009)

My first analytical reading of Amir's narrative, above, concerns the way that Amir becomes a subject in relation to his teacher, Glenn, in ways that appear to be new and different from the way he sees himself becoming a subject in relation to his regular (Danish) teacher, Lisa.

Glenn's facilitation of a cheerful mood, an unrestrained atmosphere, a jointedness in relation to the task of building a tree house and not least, a space where Amir becomes a meaningful subject to himself and, apparently, to his teacher, Glenn, seems to represent an overlap between two practices in which Amir participates daily: the school, and a community of friends. The fact that Glenn is capable of being humorous makes him recognizable to Amir, since in many ways, this way of being together is similar to the way Amir and his friends perform together both at and outside of school (Nolan, 2011; Staunæs, 2009; Willis, 1978), and the fact that Glenn does so in relation to completing a school assignment makes him particularly interesting to Amir, since Amir, who is not normally recognized as a "good" student, is here actually recognized as one such. In this sense, some of the contradistinctions and dilemmas that Amir usually struggles with, with regard to his daily participation in and between school (and teachers) and his community of friends, seem to diminish or even vanish in his relation to Glenn, which is underscored by his immediate comparison between Glenn and his daily teacher Lisa.

According to the French Marxian philosopher Louis Althusser (1972), interpellation is a process through which people are hailed and become subjects, and it implies that the social position they come to occupy precedes the individual's subjectification. Originally, Althusser linked the concept of interpellation to ideological apparatuses of the state (e.g. the school, the church, the government and the family). In this sense, Amir seems to have experienced being *interpellated* (Althusser, 1972; Nissen, 2004, pp. 111–114) by Glenn through his language and actions, in what appear to be in new and expansive ways. However, it seems that there is something else and more going on in Amir's narrative, than can be captured by a causal understanding of the relation *between* Glenn and Amir, which the prefix *inter* immediately implies. Hence, the concept of interpellation is here read (diffracted) through Barad's concept of intra-action, a central concept in her agential realistic thinking:

In contrast to the usual "interaction", which assumes that there are separate individual agencies that precede their interaction, the notion of intra-action recognizes that distinct agencies (e.g. space (spatiality) and time (temporality)) do not precede, but rather emerge through, their intra-actions. (Barad, 2007, p. 33)

With her concept of intra-action Barad hereby points out that distinct entities or agencies do not exist prior to, but rather emerge through their encounter, or intra-action, just like an important point with the concept implies, that distinct agencies only exist in a relational way; they do not exist as individual elements (Barad, 2007, p. 33). In my reading of Barad, this is not to say that entities or agencies like students, their bodies, the school, etc. do not exist *prior* to their encounter, but rather that it is in this specific meeting that e.g. the students are fixated in certain (marginalizing/changing) ways, just like other elements are (teacher/school tasks, etc.). It is these elements that in their encounter and further intertwined into everyday conditions, societal conditions etc. are given a certain meaning and thereby agency, and together in the intra-action, are *doing something*; it is in this encounter that a direction is potentially created for the continuing meaning-making and meaningful action-practices. In this sense, the concept of intra-action constitutes a radical reworking of the traditional notion of causality (Barad, 2007, pp. 175–177). According to Barad (2007, p. 234), causality, however, is "neither a matter of strict determinism nor one of free will"; intra-actions are constraining but not determining. This, read diffractively through the original concept of interpellation, implies that certain spaces hail certain subjects to certain positions (constraining), which the subject can accept, nuance or even reject (not determining), thereby providing the condition of an open future (Barad, 2007, p. 234).

Hence, in the analysis of Amir, the concept of interpellation is further configured into a concept of *intra-pellation*, since this concept helps me further in my analyses of Amir in two important ways. Firstly, it seems that all of the elements/entities described by Amir in the quote above are fixated in certain (new) ways; Glenn, who all of a sudden seemingly sees Amir in a new way, the concept of school, which is now (re)considered to be a place where one can get credit, which opens up (new and viable) possibilities to Amir, the concrete school-tasks of e.g. building a tree house through which one can become the best, Amir who is all of a sudden read as a good student, and the other students who are not, etc. It is in this encounter, in this intra-action, that Amir (as well as the other elements) is hailed (interpellation) and produced (intra-action) in certain transcending ways, which conditions his further meaning-making and action-practice. Hence, and secondly, using the concept of intra-pellation can help us to get closer to a more nuanced understanding of the fact that Amir points to Glenn, out of all of the elements brought up in his narrative, as being the crucial element to his new ways of becoming a student: why doesn't Amir bring up his experience expressed elsewhere in the interviews of being exceptionally good with practical tasks as the one crucial element for his new ways of becoming a student? In my reading of Amir altogether, I see it as an expression of his (shared with others of the participating young people) sense of powerlessness: he doesn't seem to feel that what he is doing is having an effect, and hence, he doesn't know his way out of the troublemaker category, through which he is normally recognized. Not unless somebody, somebody like Glenn will relate to him in another (new) way. This seems to have left Amir with the idea about how it is only the teacher who can make a difference, implying that only if he is with that teacher, then he will become somebody else. I will return to this.

The intra-pellations that Amir experienced at the technical college, where he participated two days a week for six months (see note 2) in the transition program, with Glenn and some of the other ninth-grade boys seemed to have (expansively) influenced Amir's self-understanding: "I got credit all the time and I was told, that, I was the best ... that I was [...] the one that made the most effort, and so on, and [...] I was there every day". The intra-pellations *did* something to Amir. Something that, according to Amir, made it *impossible* for him to go back to being the Amir he was before, since in the interview with him and his classmate, Saad, he told me how he had almost stopped going to school, as he now awaited a response to his and his parents' application for whether he could be assigned to the other ninth grade, in which Glenn was the class teacher. And he stated that until Glenn became his teacher, he did not want to go to school. Understanding this in relation to the concept of intra-pellation, what has happened is what can be referred to as a (embodied) materialization of the intra-pellation in the technical college, which in the analyses of Amir explains his



embodied action-practices since his time spent in the technical college (e.g. his bunking off). A change had clearly taken place. Amir had changed, and was changing, and could *not* go back and become who he was before the transition program. The new substantialized and materialized ways of seeing and understanding himself are understood as the fact that Amir has seen, discovered and experienced that he can become a subject in ways that accentuate “appropriate” in the sense of “good” (and recognizable) school behavior. And Amir “liked it”; he very much liked himself in this new way of becoming a student, different from the way he saw himself as, and was (recognized) before, to the extent that he is now very absorbed in the idea of dragging this understanding of himself as a student and subject all the way back to his “old” school context. However, as noted by Nissen (2004, p. 114), a change in a person’s self-understanding, such as that experienced by Amir after a short time in the transition program, is seen as superficial and untenable, since in order to fully understand the possibilities for expanding marginal positions that lie within such materialized intra-pellations, it must be worked on continuously/iteratively. Unfortunately for Amir, this was seemingly not the case, which I shall return to.

My next reading is of Amir’s descriptions of the actual *process* through which he became a subject in a new and different way. If Amir’s narrative is read according to a Deleuzian approach to difference, with an emphasis on intensities and evolution (Davies, 2009, p. 18), then I find a happy intensity in the setting of the woodworking class. There, at the technical college, building a tree house with Glenn, with the other boys, with the hammer, with the nail and so on, Amir became different from the self he knew before his participation at the technical college, through his intense engagement with precisely these elements (things/objects/subjects). “I liked it”. A statement that is in many ways very different from his narratives about his school life, in general, at the school he usually attends when he is not participating in the transition program at the technical college, since his participation there was sporadic (he was barely there during the four weeks I spent at the school). The smooth space of the technical college, its framing and the people in it made this special way of being and becoming possible for Amir; the jointly challenging task of building the tree house, the hammer, the nails, Glenn, being kidded, the ease, being able to laugh, together, thereby creating a line of flight for Amir; a chance of becoming in new and differentiated ways. The space at Amir’s regular school seemed to work differently; what became possible for Amir at the technical college was not possible there.

This seems to create an ironic paradox: the smooth space and line(s) of flight created in the Technical College and in continuation hereof Amir’s eagerness to hold on to this and the expansive pos-

sibilities it implicated, seemed to push Amir even further from his regular school, since he was not recognized there in such ways. Furthermore, it seemed as though the misrecognition of his desperate attempts to hang on to this new and differentiated student subject, created an even greater resistance on his part toward the regular school, a resistance that in his own words, when I interview him, explains his sporadic participation there. However, his sporadic participation at his regular school seemed to only emphasize further the recognition of Amir as a troublemaker (who is now also bunking off), ultimately making it even harder for him to free himself of the sticky “troublemaker” categorization that he fought so desperately to escape. But the fact that he now knew, that it did not have to be that way, that he too could become and be recognized as a “good student” made returning to the regular school “just like before” (the transition program) unbearable, and, in Amir’s case, quite impossible.

In Amir’s narrative on his becoming a differentiated student, he employs the component of *time* in relation to his participation in the transition program, which I will address in the following section.

### **Amir’s differentiated becoming, in relation to concepts of time and space**

From a Deleuzian perspective, becoming a subject cannot be conceptualized as belonging to a certain category. Rather, it must be understood as the nature of an event or a series of events (Davies, 2009, p. 19; Deleuze, 1990, p. 136). Looking at my general picture of Amir, through the first interview and my observations of him in 2009, that is exactly what seems to be the case: a series of events; a series of events preceding the transition program at the technical college, the actual course at the technical college, and a series of events following the course at the technical college.

Amir makes use of differentiations in time as particularly essential to his production of the narrative of changes in (possibilities and) ways of becoming a subject and in his self-understanding, which provides us with an extended insight into the constitution of his subjectification (Juelskjær, 2009). The fact that this new way of becoming may be considered a differentiated way of becoming for Amir has to do with his prior experiences of becoming a student; as a “troublemaker”. In both Barad’s and Deleuze’s ways of thinking, the past is the condition for the present. The past and the present coexist (Taghuchi, 2010). But not only do the past and the present come to matter in Amir’s experience of a new and differentiated way of becoming a student. The future does as well. Opening up new possible ways of becoming a student, while closing down others:

The existence of the quantum discontinuity means that the past is never left behind, never finished once and for all, and the future is not what will come to be in

an unfolding of the present moment; rather the past and the future are enfolded participants in matter's iterative becoming. Becoming is not an unfolding in time, but the inexhaustible dynamism of the enfolding of mattering. (Barad, 2007, p. 234)

I am not suggesting, with this quote, that linear time is eliminated. Rather, what is suggested is thinking about different time and space components, and that linear time is one of them (Juelskjær, 2011). In this sense, we can analyze Amir's narrative in a linear way, and thereby order time and space. And we can analyze his narrative in relation to two specific, contextual ways of becoming a student, and make time and space disappear, analytically. Or, we can pay attention to precisely the complexity of the time and space components in the data and thereby obtain an extended insight into the constitution of his subjectification.

Amir's comparison to Lisa and the way she teaches exemplifies what is suggested by Barad in the quote above; that the past is not "left behind"; it still "is", and in Amir's case, it has acquired new facets as it reappears in a new and different form, as lived experience (back then, with Lisa, where he was "just" the "troublemaker") to reflective positioning with "experience" (maybe it was not just him? Maybe there was also something about her and the way she taught/teaches?) (Juelskjær, 2011). With regard to this, an important aspect of memory and remembering in a Baradian (2007, p. 393) understanding is that they, "are not mind-based capacities but marked historicalities ingrained in the body's becoming". Hence, with Amir's narrative's (implicit) division into (jumping) temporal periods, it becomes clear, with Barad, how possible processes of becoming before (past) his time spent at the technical college are no longer possible ways of becoming a subject after (future). Following his realization that he may (also) be recognized as a good student in a school context, despite – or perhaps precisely because of – the fact that the school he attends daily, when he is not at the technical college, is the same as before he participated in the technical college, Amir can no longer become the "troublemaker" who participated minimally or disruptively in classroom activities; he has seen and experienced himself in new ways, which are different from those of the time preceding that which he spent at the technical college. And he "liked it". A motivation for something else, something different and more has been created, something that he was now capable of relating to as lived experience: a lived experience, a line of flight where things momentarily made sense, an element that is essential to the understanding of this project's overarching ambition to explore (possibilities for) expansive learning.

According to Barad, time and space are productive forces (2007, p. 234) in the material-discursive practices that constitute processes of becoming. In other words, temporality and spatiality are set through material-discursive practices of “mattering”, where mattering refers to both materializing and meaning-making (Juelskjær, 2009, pp. 56–57). By drawing on Deleuze’s concept of *differentiation*, and by bringing in Barad, the analyses of Amir bring forward an extended understanding of change, that:

(...) change is not a continuous mutation of what was or the unraveling of what will be, or any kind of continuous transformation in or through time, but the iterative differentiatings of spacetime-mattering. (Barad, 2007: 179)

In this sense, time and space are thought of as one in the figure of spacetime-mattering. Looking at Amir’s narrative in this way, it suddenly becomes obvious why Amir, owing to his awareness of other and recognizable ways of becoming a student, cannot go back to being who he was prior to his time spent in the technical college. He has become someone else – someone different. And this “someone different” he cannot seem to get to fit into the space of his regular school. But perhaps, with Glenn as his teacher, he can? Glenn, who has seen him become, in new “appropriate” ways? These were some of the questions I pursued in my follow-up interview with Amir, three years later.

### **When materialized intra-pellations lose their intensity**

When I met Amir the second time, in 2012, he was 18 years old. In the three years since I had last spoken with him, he had completed the ninth grade, to attend the 10th grade at another school. After finishing 10th grade, he started at a technical college, with the aim of becoming an electrician. He dropped out of the technical college after the first half year, which he explained to me was because of his poor writing skills. According to Amir, he did very well at the practical tasks, but unfortunately, this was not enough, according to his teacher at the technical college, which led him to drop out. After this, he started an upper secondary commercial program (HH), which he had attended for two months when I saw him in 2012.

Amir explained to me that it had not been possible for him to transfer to Glenn’s class in the ninth grade. Or rather, the school never responded to his application, and around Christmas, he decided that it would be too complicated, since only five months remained until they all finished school. Which made me wonder; why did the school not hear him? – see him? Seeing him back in 2009, recounting his experiences at the technical college, showed me a young boy full of hope for his future, if only the school... – if only the teachers... But they did not. To many of the teachers, it

seemed that he was still the troublemaker, and after the transition program, moreover a bunking one. So, despite Amir's experienced change in becoming a student in new, and more recognizable ways, it seemed as if it had been impossible for him to shake off the "troublemaker" label. I will return to this in the analysis of Saad.

When I asked Amir, he explained what made Glenn so different from other teachers. Amir stated:

(...) He knew how to handle us (...) us troublemakers. Instead of sitting in the school and doing something on a piece of paper, in technical college we had to do something together (...) He [Glenn] was so nice (...) he was good at handling us... in that way... he was not like other teachers (...) for instance, if one of us was late for school (...), then he was just like: "Well, that's fine", or if someone overslept, then he was the one who would call you, and then he might even come and get us, if that was the case (...)

He was funny, he joked a lot (...) he would make fun (...) even with us... He wasn't (...) the kind that would go "NOW you sit down!" (...) I don't know, maybe we were a little bit up and running when we were younger... we didn't understand "NOW, you sit down!"... Then he would come over, then he might (...) pat you here [patting his shoulder], and hold ON up here! THEN we did it! Maybe it's something that boys like. (Amir, interview, 2012)

This statement emphasizes how smooth spaces not only rely on the overall smoothness or striations that constitute the spaces of a school, but also rely on the persons' (teachers and students) abilities to create and handle these overall striations in smooth ways. But despite Glenn's abilities to do this, the materializations of Amir's experienced intra-pellations all together at the technical college were no longer evident in Amir's ways of seeing and experiencing himself as a student, the second time I saw him. Rather, his narratives about participating in school life today reflected an "individualized struggle for success" (Mørck, 2006), where he acts on the premises presented by the school, instead of challenging them, as he did when I first saw him in 2009.

The point made is that partly transcending marginal positions is rarely something a person can do or realize on their own, which was emphasized by my follow-up interview with Amir; rather it involves fundamental changes. In line with Youdell (2006), I emphasize that the marginalization or exclusion of certain students in education is often related to complex societal problematics, and therefore there is rarely one precise and definitive way to transcend marginalization (see also note 1). Hence, partly transcending marginalization often involves more fundamental changes (Mørck, 2010), in

order to interrupt the exclusionary and/or marginalizing processes (Youdell, 2006). This was the case with Amir; Amir, together with the other boys, together with the teacher, Glenn, together with the tree house assignment, the smooth space of the transition program and so on, all supported a line of flight, and thereby a differentiation and an expansion of the ways in which he could see himself, and become a student. However, owing to the lack of making the change a fundamental change in the general conditions of Amir's school life, the materialized intra-pellations experienced by Amir lost their intense effect on Amir and his daily school life over time. In other words, the troublemaker label stuck to Amir throughout his time in primary school, a sense of stickiness which I will elaborate on in the following analyses of Saad.

### **Once a troublemaker, always a troublemaker**

During a lunch break, one of the boys, Saad, with whom I have recently been talking quite a bit, comes over to the table where I have been seated by the teacher. He stands curiously beside me. He asks me whether he may read what I have been writing about him in my observations, as do three of the girls. I choose to show each of them what I have recently written about them [I kept my notes and comments on the observations in a separate notebook]. Together, Saad and I read my observations of him, and he giggles a bit during our reading. We discuss what is interesting about these observations of him. I tell him that one thing I find interesting when seeing him in action with the rest of the class is that my observation of him actually reveals that he often answers the questions put by the teacher(s) to all the students, but because he constantly forgets to raise his hand [which is strictly required by most of his teachers], he never gets to actually show what he knows [the teachers either ignore him, or they interrupt him, telling him to raise his hand, at which point he often gives up]. Saad smiles a bit, and we talk about school in general, how knowledge is power, and many other interesting topics, until the lunch break is over.

Later that day, physics is on the schedule. This is one of Saad's favorite subjects. At the beginning of the lesson, Saad has eagerly taken a desk and a chair, and has put himself in the middle of the classroom. He participates, very engaged and actively, in the teacher, Jack's, teaching, and asks many apparently relevant questions. At one point Jack asks the class a question on electromagnetism. Saad raises his hand. Again [he does this almost every time a question is asked by this teacher]. When

Jack chooses one of the other guys to answer the question, Saad bursts out: “Arrh maaan, Jack, you’re not being fair!” Jack answers him in a friendly tone, smiling: “Sorry, Saad – you’ll be next!” He is not. Yet throughout the lesson he continues to participate and raise his hand, when Jack puts questions to the class.

On his way to the break after the physics lesson, Saad comes over to the table where I am seated, and says to me: “You see what I mean? It doesn’t matter if I raise my hand or not! I never get picked anyway!” Saad is referring to the conversation we had earlier that day, during lunch break. I tell Saad yes, I see what he means. (Observations, Denmark, 2009)

The phenomenon noted in this observation of Saad appears frequently in the data collected in 2009, primarily at the school in Denmark, but also at the school in Sweden. What is significant about this observation, though, is that Saad explicitly demonstrates his awareness of his powerlessness by the fact that he seems to be trapped in a (school) world of binary logics in this case, one of “good” vs. “bad” school behavior.

As mentioned previously, striated spaces (Deleuze & Guattari, 1987/2005) impose binary thinking, which groups entities into categories. But that is not all it does. As in the case of Saad and Amir, categories tend to stick. They stick to the person being categorized. And the stickiness increases in and over time, in the sense that the more a person is categorized in a certain way, the category equivalently thickens, sticking even more firmly to the person, making it increasingly difficult for the person being categorized to try to dissociate him or herself from the category; to try to be seen as something/someone else, and more. In other words, Jack seems to be caught up in a binary logic, in this case regarding “good” school behavior vs. “bad”. I am sure that had I asked Jack, he would most likely have stated that his way of handling Saad in physics that day had nothing to do with him categorizing Saad in certain ways. The point here is that this is exactly what it seems to be about, for Saad: “It doesn’t matter if I raise my hand or not! I never get picked anyway!” Saad is trapped by the binary reasoning provided by Jack (and other teachers), as his last sentence emphasizes. Saad is living in and with this binary logic imposed by the teacher and the striations of the school/teacher, and at the same time, he is living in between the binaries, in the sense that he is neither/nor, or rather, both/and, all of which makes the school see and recognize him in certain ways and, unfortunately for Saad, not in others.

Saad and his friend Amir refer to themselves as “troublemakers”. And apparently they did not just make up that category. They are identified as such by several teachers during the lessons [being corrected, thrown out of class and/or ignored] and during my interviews with them. The “troublemaker” category may be seen as part of the striated space that in many ways characterizes the school. Hence, the category “good” students, closely related to its opposite other, “bad” student (e.g. “troublemaker”), existed even before Amir and Saad entered the school (McDermott, 1993; Staunæs, 2003), ready to render to and subject certain students, like Saad and Amir, that enter (Youdell, 2006). Which is what binaries do; they dichotomize and make us see just that: either-or; black-or-white<sup>86</sup>. Not the numerous intermediate shadings and in-betweens. Binary thinking makes us blind to the numerous intermediate in-betweens, to multiplicity and to processes of differentiation. Troublemakers are recognized by teachers as engaging in what is seen as “bad” school behavior. Bad school behavior, as opposed to good school behavior. Nothing in between. Just that. Black-or-white. Binary categories fix subjects in “either-or”, and the apparent essentialization of the fixations is what makes the categorizations “stick”. In this case, it sticks to Saad: “the troublemaker”. It sticks to the extent that intermediate in-betweens become impossible. It is not possible to be a “thickened-sticky” troublemaker who loves physics, even when he/she participates in this particular subject on the premises of the school (e.g. raising a hand, participating in an engaged way in the instruction provided by the teacher, etc.). Even when it appears right there, physically before the teacher, indicated by an eagerly raised hand, performing both the “ability” and the “conduct” of the ideal of good school behavior (Youdell, 2006, p. 97). Even then, some hands are just not seen. Not just any hands; the numerous intermediate in-between-ones. And Saad knows it.

In a previous article, I use the concept of *mis-interpellation* (Hage, 2010) with regard to racial processes of interpellation<sup>87</sup>. The concept of mis-interpellation is one of three forms of processes of constructing racialized subjects and refers to when the (racialized) subject is first interpellated as belonging to a collectivity “like everybody else”; the subject is hailed by the cultural group or the nation, or in this case the school, which claims to be addressing “everyone” only to brutally remind them shortly after they respond to the interpellation, that he or she is *not* part of the “everbody”,

---

<sup>86</sup> Although several race-related issues appear in my material, this is not what is meant here. Here, “black-or-white” refers to binary ways of thinking. Owing to the framing of this current research project, being my PhD dissertation, and the research questions that steer it, I have had to choose certain analytical foci/delimitations (cuts) with regard to each article, although I am well aware that the people’s lives I am interested in researching, are not so divided, but are much more complex. Reflections on this complexity and how the analytical cuts are made are clarified in my final dissertation.

<sup>87</sup> Hage’s concept of mis-interpellation is here primarily used with regard to the hailing (constraining) part of the concept of intra-pellation described earlier.



by treating them differently than everybody else (Hage, 2010, p. 122). In my understanding, Hage's concept of mis-interpellation can also be seen with regard to other othering-processes, than the ones with regard to the social category of race. Hence, in the case with Saad, school/Jack inadvertently come to mis-interpellate students like Saad – whether or not in Saad's case in relation to race – as belonging to a collectivity (the school/the class), "like everybody else", as part of the idea of the comprehensive school (the Danish Folkeskole), only to remind them/him shortly after they respond to this interpellation by going to school, that they are in fact not seen as part of the "everybody", by treating them differently than everybody else (the "normal" students; the majority) (Hage, 2010, p. 122). In this sense, one could say that the way in which Saad performs (Butler, 1993) "good student", as an in-between – a troublemaker participating engaged with a sudden raised hand – is not an intelligible or recognizable way to perform "good student" within the school. This kind of performativity simply does not make sense within the prevailing institutional discourses that constitute school (Youdell, 2006, p. 45), which in the case with Saad enables us to see, how school comes to exclude and over time marginalize certain students.

### **Dis/continuous aspects of time in relation to Saad's subjectification**

If we bear in mind Barad's point on the existence of quantum discontinuity, I see Saad's last statement as a sign of just that, since a delayed realization of something that has happened prior to it, takes place in and dependent of time and space, in the sense of if and when the conditions (Deleuze & Guattari, 1987/2005) or the circumstances (Barad, 2007, p. 111) are right. The existence of quantum discontinuity will make something in the past matter in the present, thereby forming possible futures – while excluding others. And it is this "jump" from lived present to reflexive positioning with "experience" that in my reading of Barad can (also) be considered to be somewhat discontinuous; we don't know what (in the past), when (time of present moment), where (space) or what the implications may be (future). Listening to Saad's last statement in this way, it appears that his statement becomes a material-discursive reality in which time and space jumps, and where he is all the time located, temporarily, simultaneously and oppositional (Juelskjær, 2011).

So Saad's last comment opens up another time-space (from the present, (many) earlier and future moments of his school life) and in that simultaneity of time-space, he senses and realizes his stuckness. With Barad one could say that these creations are not simply going on in Saad's head and in his endeavors in relation to positioning himself but are precisely specific creations of spacetime-mattering – that the (school-)space and the subject (Saad) becomes something else/specific in that exact moment of physics class – and that this moment at the same time (re)shapes the space of

the present, the past and the future: “You see what I mean?” (re)shapes (with a ‘jump’ to) our conversation earlier that day, “It doesn’t matter if I raise my hand or not!” (re)shapes (with a ‘jump’ to) both our conversation earlier that day, and it (re)shapes (with a ‘jump’ to) the times prior to it, where he did/did not raise his hand and “I never get picked anyway!” (re)shapes (with a ‘jump’ to) past, present and future – so this is how it is. School life. For Saad. So, in this apparently banal everyday activity, a more radical creation is being done, a creation that exemplifies how Saad (and other students) all the time is becoming in mo(ve)ments where a manifold of (institutional) time and space shapes him and is shaped by him (Juelskjær, 2011). Saad’s statement is continuous in the sense that the expressions within it appear together, one after another, as his statement shows, but paying attention to the time and space components at work in his statement they are also discontinuous, as the analysis shows, ‘jumping’ from one time/space to another, opening up for an extended insight on how (different) components of (also) time and space play a role in the ongoing of Saad’s becoming/subjectification (Juelskjær, 2009, 2011). It is through such specific intra-actions that a causal structure is enacted and thereby rethought in Barad’s agential realist account, since such intra-actions do not simply “transmit a vector of influence among separate events” (Barad, 2007, p. 393): intra-actions effect what is real and what is im/possible as, “some things come to matter and others are excluded, as possibilities are opened up and others are foreclosed” (Barad, 2007, p. 393). With regard to Saad, that is precisely what is happening; the incident(s) all together open(s) up to certain possible futures, while foreclosing down others, making it only very clear to him now that the possible futures for him in relation to school do not seem to involve any change in relation to how he is seen and recognized by teachers/school, which his last statement, together with his very apparent frustration, emphasizes. In this sense, the analyses of Saad show how sticky categorizations can have constraining effects for a person’s further possibilities for meaningful action-practices, and in relation to Saad, constraints regarding who/what he can (not) become in relation to school.

### **Partly transcending marginalization?**

As indicated by Slee (1993/2005), a wheelchair user is not disabled until he or she meets stairs. The same may be said of schools and the students within it: a student is not inadequate until he or she encounters certain spaces where his or her adequacy is not recognizable within the striations that define established (in)adequacy. In this way, the striations of the school and the binary logics imposed by them create an inability or blindness at the school, preventing school from recognizing certain students as anything other than inadequate. This is what Davies (2009, p. 23) refers to,

when she says that binaries within striated spaces become naturalized; the students within the school are divided that way because they are that way. Furthermore, the school's inability to see and recognize inadequacy as anything else exists, i.e. because of the dominant individualistic discourse within which what appears to be the student's inadequacy is ascribed to the students. And what is ascribed the concerned students, in this case, Saad, seems to stick to him to an extent that it seems insurmountable for him to change. Even when meeting certain teachers, such as Glenn, as was the case with Amir, it seems hard to change these categorization(s) over time. According to the teacher, Josef, there is a reason for this:

I think it should be arranged with ALL here, at the school, it is not JUST one teacher, well yes, one teacher can start a thing, [...] I can start something, but I feel it should be made general teaching practice here in this school, a generalized policy, and also come from the board of directors, and also come from the municipality, that we have a huge responsibility, precisely because we are placed here in [a deprived urban area of Copenhagen], right next to those two streets, and gangs and stuff. And all those gang members, they come from our school, [...] we have to break it ... (Josef, Interview, 2009)

Josef emphasizes, in line with Youdell (2006), both in this statement and throughout the interview, the point about our obligation and responsibility with regard to helping young people to create viable lives in the school context, since failing to do so will drive them away from the school into other contexts, with gangs being a highly possible one.

What Josef describes as his "feelings" regarding a "general teaching practice" and "policy", I see as referring to Josef's lived experience; changes made by only one individual, one teacher, are unlikely to change much, in the long run. This is the same experience that is described by Amir earlier in this paper: that he alone cannot effect a long-lasting change. So, what is pointed out to us, explicitly by Josef and Saad, and implicitly by Amir, is that real changes, changes that really make a difference, in and over time, are rarely possible to create by a person alone. Josef hereby underscores the point made earlier, that transcending marginal positions involves fundamental changes, and according to Josef with regard to both "practice" and "policy" – all the way "up".

## Conclusion

In this paper, I have made use of the concepts of smooth and striated spaces, to demonstrate how processes of becoming different, of differentiation with regard to school life are made (im)possible for two young persons, Amir and Saad, in their everyday school life at a Danish school. The analyses indicate how the repetitions within the striated space(s) that in many ways constitute the school obstruct the possibilities for smooth spaces and lines of flight, and thereby expansive movements with regard to marginal positions within the school, enabling the boys to only repeat and propagate the negativity about themselves, in which they become stuck. This “stuckness” is blocking them from being able to transcend problematic categorizations/positions, which leads to the exclusion and marginalization of these students in the context of the school, rather than the inclusion referred to in the introduction.

In the examples used in the analyses, Amir and Saad talk not only about their teachers but also about who they can and/or cannot become, in relation to their teachers, and thereby about a relational flow between the (im)possibilities of their becoming in these relationships. As demonstrated in the analysis of Amir and his participation in a transition program at a technical college, his experience of the opening up for smooth spaces, creating a tremendous line of flight for Amir, opening up possibilities for him to partly transcend marginalization with regard to his school life, is related to – but is also analyzed, through the concept of intra-pellation, as more than just – his relation to the teacher, Glenn. In contrast, the analyses of Saad demonstrate another teacher, Jack, who with his repetitions within the striated space of his teaching and the school, neglects to recognize Saad and his attempts to become a student in new and differentiated ways, and hence obstructs possibilities for Saad to partly transcend marginal position(s) with regard to his school life, only enabling a reproduction of his marginalization. Both these examples emphasize a sense of powerlessness in the relational discourse running through the boys’ narratives; that the teachers to the boys play not only an important, but a crucial role in creating (new) possibilities for change. Changing and expansive movements toward becoming something else; toward becoming something more than just the “troublemakers”; and toward partly transcending marginalization.

The troublemakers are not just being made so in present moments. As the analyses show, the past of being categorized as such affects not only the new, present moment, but also what futures are made possible and which are not. Hence, the analyses in this paper identify how problematic categorizations tend to stick to those being categorized, with a tendency to increase in “stickiness” in and over time, blocking possible expansive and viable futures of change.

So the past matters. As does the future. Both come to matter in the iterative becoming of both matter and subject, in (both the, and future) present moments. But differentiation and change lie not in the past, but in possible future present moments, and the sticky categorizations imposed by the repetitions and movements within teachers' and school(s)'s striated spaces seem to block smooth spaces and lines of flight, making it impossible for the boys to make the changes they so desperately seek, to partly transcend their marginal positions at the school. In other words, the analyses of this paper demonstrate that it is crucial to young people like Amir and Saad that smooth spaces are opened up, within (the striations of) the educational system, in order for them to co-create possible futures of change. Only then is it possible for these young people to create evolution; to create viable lives and to make the changes that will help them toward partly transcending marginalization with regard to their school life.

## References

- Althusser, L. (1972). *Om ideologiske statsapparater [On ideological state apparatuses]*. Forlaget København.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Durham: Duke University Press.
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. (folkeskoleloven) (2010). Retrieved November 14, 2012, from <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039>
- Bergson, H. (1911/1922). *Creative evolution*. London: Macmillan and Co.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Polity.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: on the discursive limits of 'sex'*. London: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York, NY: Routledge.
- Davies, B. (2009). Difference and Differentiation. In B. Davies & S. Gannon (Eds.), *Pedagogical encounters* (pp. 17–30). New York, NY: Peter Lang.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. (M. Lester & C. Stivale, Trans.). New York, NY: Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987/2005). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Dreier, O. (2008). A study – its design and conduct. In *Psychotherapy in everyday life* (pp. 47–57). New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Retrieved November 23, 2010, from <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>
- Hage, G. (2010). The affective politics of racial mis-interpellation. *Theory, Culture & Society*, 27, 112–129.
- Hunnicke, L. & Mørck, L. L. (2006). Critical psychology in a Danish context. *Annual Review of Critical Psychology*, 5, 1–19.
- Juelskjær, M. (2009). *En ny start. Bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift [A new beginning. Movements in/through time, space, body and social categories via the event of school transfer]* (PhD dissertation). København: DPU, Aarhus Universitet.
- Juelskjær, M. (2011). *Kvantefysiske subjekter?: Ny-materialisme og studiet af subjektivering i tid og rum [Quantum physical subjects?: New materialism and the study of subjectification in time and space]*. In *Nordiske Udkast* (Vol. 38, pp. 58–74). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Khawaja, I. & Mørck, L. L. (2009). Researcher Positioning: Muslim “Otherness” and Beyond. *Qualitative Research in Psychology*, 6, 28–45.

- Kofoed, J. (2004). Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen [Student manners. Processes of inclusion-exclusion among children in school] (PhD dissertation) (pp. 375–394). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kousholt, D. (2006). Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv [Family life from children's perspective. Communities in children's lives] (PhD dissertation). Roskilde: Roskilde Universitetscenter, Department of Psychology and Educational Studies.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lave, J., & Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8, 219–228.
- McDermott, R.P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 269–305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministeriet for børn og undervisning (2012). 95-procent-målsætning. Retrieved November 14, 2012, from <http://www.uvm.dk/l-fokus/95-procent-maalsaetning>
- Mørck, L. L. (2006). Grænsfællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering [Boundary communities. Learning and transcending marginalization]. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Mørck, L. L. (2010). Expansive learning as production of community. *National Society for the Study of Education Yearbook*, 109(1), 1–21.
- Mørck, L. L. (2011). Studying empowerment in a socially and ethnically diverse social work community in Copenhagen, Denmark. *Ethos*, 39, 115–137.
- Nissen, M. (2004). Communities og interPELLerende fællesskaber [Communities and interpellating communities]. In P. Berliner (Ed.), *Fællesskaber – en antologi om community psykologi [Communities – an anthology on community psychology]* (pp. 93–122). Frederiksberg: Bogforlaget Frydenlund.
- Nolan, K. M. (2011). Oppositional behavior in urban schooling: Toward a theory of resistance for new times. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24, 559–572.
- Osterkamp, U. (2000). Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik [Conduct of life as a subject-scientific problematic]. *Nordiske Udkast*, 28, 5–28.
- Slee, R. (1993/2005). *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. London: The Falmer Press.
- Spivak, G. (1993). *Outside in the teaching machine*. New York, NY: Routledge Classics.
- Staubæs, D. (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11, 101–110.
- Staubæs, D. (2004). Køn, etnicitet og skoleliv [Gender, ethnicity and school lives] (pp. 11–94). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Staunæs, D. (2009). "A very sick" (challenge to) leadership: Intersections of ethnic-racialised masculinities, affective economy and subtle forms of soft leadership. In M. Gustavson, C. Åsberg, & K. Harrison (Eds.), *Gender delight* (pp. 85–98). Linköping: Linköping University Press.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D.M. (2005). Interview i en tangotid [Interview in a tangoage]. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* [Qualitative methods in an interactionistic perspective. Interview, observations and documents] (pp. 49–72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (1996). Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia [The sign on the body: Codes and constructions among young adults at the university] (pp. 1–85). København: Museum Tusulanum.
- Taghuchi, H. L. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education. Introducing an intra-active pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Williams, J. (2003). Gilles Deleuze's "Difference and repetition": A critical introduction and guide. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Willis, P. (1978). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.
- Woodward, A. (2007). Deleuze and suicide. In A. C. Hickey-Moody & P. Malins (Eds.), *Deleuzian encounters: Studies in contemporary social issues* (1st ed., pp. 69–70). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.



## 8. Artikel 4: The Game – marginalisering og komplekse konstitueringer af overskridende forandringsbevægelser

*Hvordan går det til, at Mounir, der ad flere omgange har været udsluset 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, hvordan 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 rettethed 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 mo-

nokausalt (se fx Undervisningsministeriet, 2003, 3)<sup>88</sup> og med henvisning til enkeltindviders personlighedstræk, som det fx på nogle områder synes tilfældet i Elsborg, Hansen og Hansens (1999) undersøgelse af mønsterbrydere<sup>89</sup>.

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 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-vestlig<sup>90</sup> baggrund – oftest refereret til som elever med etnisk minoritets-

---

<sup>88</sup> Her fremgår det blandt andet., 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 insisteren på et positivt perspektiv har givet barnet eller den unge grundlag for at tro herpå." (Min fremhævelse.)

<sup>89</sup> 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: 10, kursiv i original).

<sup>90</sup> 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).

baggrund<sup>91</sup>. 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 første persons perspektiv 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.

## 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

---

<sup>91</sup> Jeg anvender begrebet *minoritet* ikke som en distinktion med talmæssige proportioner, men som et begreb, der relaterer sig til samfundsmæssige magtrelationer (Phoenix, 2001: 128), og jeg anvender begrebet *etnisk* med reference til elever med ikke-vestlig baggrund nævnt i forrige note.

samt som tidligere nævnt opfølgende interviews og uformelle samtaler i 2012/13 med seks udvalgte unge fra første dataproduktion.

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*<sup>92</sup>. 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 (Staunæs, 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 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, delta-

---

<sup>92</sup> *Deep hanging out* udgør en feltarbejdsmetode, ved hvilken forstås, at forskeren "hænger ud" i felten 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 (Staunæs & 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.

gerne (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 deltagerens 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. 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 post-strukturalistisk, en social praksisteoretisk og en agential realistisk<sup>93</sup>. Med udgangspunkt i forsknings-spørgsmål, der afspejler undersøgelsens overordnede mål om at undersøge marginalisering og forandring i retning af overskridelse af marginalisering blandt etniske minoriteter i relation til en skole-sammenhæng 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 double-binds som del af marginaliseringsprocesser, 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

---

<sup>93</sup> Samlet set karakteriseres undersøgelsens metateoretiske udgangspunkt som et processuelt 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.

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 til<sup>94</sup> 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, samfundsforhold 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 meningskabelse (Bruner, 1990) og meningsfulde handlepraksisser (Hein, 2012). Der bliver med de elementer, der trækkes frem i analyserne, tale om *intra-agerende kræfter* (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 indværende artikel henviser begrebet om intra-agerende kræfter i særlig grad til bevægelser, samtidig med at bevægelserne ikke altid synes at have en egentlig rettethed, men snarere kan forstås som bevægelsen “at træde vande” eller “at holde noget stangen”.

---

<sup>94</sup> At “blive til” refererer til begrebet om subjektivitet, der defineres som tilblivelsesprocesser, der afhænger af tilgængelige diskurser i konkretiserede sociale praksisser (Staunæs, 2004, p. 57).

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 rettet mod at blive til noget andet og mere end "ballademageren" fra A-bro (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 kontekstbegreber 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"<sup>95</sup>, 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 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

---

<sup>95</sup> Skolens navn er udeladt af hensyn til anonymiseringen.



andre fra A-bro" (...). Jeg tror, ALLE har fordomme. Altså hvis man ser en person med en hættetrøje, 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 betydningssættelsen 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 rettethed 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 racialiseret<sup>96</sup> 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

---

<sup>96</sup> Som del af den overordnede undersøgelse analyseres temaer i relation til race og racialisering, ikke som biologi, men som kontingente og forhandlede processer af forskelssætten og som kategori for subjektiv (menneskelig) tilblivelse (Lagermann, *in prep.*).

mere marginale positioner og herigennem at have udfordret skolens præmisser (dog uden succes) er dét, han selv trækker 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 forandringsgame 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 beskriver 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 hærge 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 kropsliggjorte erindringer<sup>97</sup> 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

---

<sup>97</sup> Et væsentligt aspekt ved erindring og hukommelse er i en Barad'sk (2007: 393) forståelse at de "are not mind-based capacities but marked historicities ingrained in the body's becoming".

slå og overhale Maria'erne. Det som Mounir er orienteret mod, ligger med andre ord i de 10 % "noget andet", der 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 materielle-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 meningskabelse (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 betydningsætter 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 tøj) 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 forstand 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 betydningsættes 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 såle-



des 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 gadefællesskaber) 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 social praksisteoretisk 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 familieklassen), 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 vigtigt" 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. Bjørgen, 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). *Forældrepositioner 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, Bedömning, 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*.

## Del III: Afslutning

## 9. Opsamling

Afhandlingen tager udgangspunkt i den overordnede problemformulering, der lød: Hvilke muligheder og begrænsninger for handling, tilblivelse og forandring skaber deltagelse i skolen for udvalgte unge med etnisk minoritetsbaggrund set fra de unges første persons perspektiv, og hvordan kan dette forstås som del af marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser? Til besvarelsen af problemformuleringen knytter sig tre forskningsspørgsmål:

- Hvilke muligheder og begrænsninger for deltagelse, tilblivelse og overskridende forandringsbevægelser i skolerne træder frem i materialet?
- Hvorvidt og hvordan har de unges deltagelse i skolen betydning for deres muligheder for deltagelse og tilblivelse i andre forskellige for dem betydningsfulde sammenhænge og/eller fællesskaber udenfor skolen, og hvordan har deres deltagelse i disse sammenhænge og/eller fællesskaber betydning for de unges deltagelse og tilblivelse i skolen?
- Hvorvidt og hvordan konstrueres og forhandles etnificeret og racialiseret subjektivering i det empiriske materiale, og hvordan kan disse konstruktioner og forhandlinger forstås i relation til marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser?

Besvarelsen af afhandlingens problemformulering med de dertil hørende tre forskningsspørgsmål udgøres af afhandlingens analyser, der er at finde i afhandlingens fire artikler. Artiklerne udgør således projektets egentlige resultat og dermed bidrag.

Når jeg i afhandlingen undersøger de unges muligheder for handling, deltagelse og tilblivelse, og hvordan nogle (bestemte) elever i en skolesammenhæng marginaliseres, og hvordan nogle overskrider tidligere marginale positioner, berører det indirekte sider af inklusionsdebatten<sup>98</sup> og -

---

<sup>98</sup> I en publikation fra Undervisningsministeriets temahæfteserie (nr. 7, 2006) fremgår det, at inklusion spiller en væsentlig rolle på skoler med mange tosprogede elever: "Her drejer inklusion sig blandt andet om, hvordan skolen som institution og gennem sin undervisning kan afspejle de etniske og sociale forskelle, som er repræsenteret i elevgruppen". Westling Allodi (2005: 27) peger i relation til inklusion i en svensk skolesammenhæng på, at "**Anpassningen av skolan till elevernas olikheter** kan vara en nyckelfaktor för att göra skolan mere framgångsrik i att motivera [blandt andet] elever från etniska minoriteter (...)".

forskningen, fordi analyserne på mange måder drejer om og fokuseres på de sammenstød, som skabes imellem det ønskelige og det, som synes muligt i skolen (Killi, 2013). Det ønskelige knytter sig i afhandlingen til det, der af de unge opleves og fortælles frem som meningsfuldt i/med (såvel som udenfor) skolen. Med et udgangspunkt i en (teoretisk informeret) forståelse af læring og marginalisering som komplekse og modsætningsfyldte fænomener, som situerede, og del af og på tværs af forskellige sociale praksisser, bidrager afhandlingens analyser således til nuanceringer af og brud på skole- og politiske diskurser (se fx Camilleri-Cassar, 2013) om og perspektiver på, hvad der er på spil for netop denne gruppe af unge, og på hvad der *for dem* anses som ønskeligt og (u)muligt i forskellige konkrete skolesammenhænge, hvilket uddybes senere i dette kapitel. Dermed ligger inklusionsforskningen som en resonansbund i afhandlingen, uden at denne på noget tidspunkt trækkes direkte ind i analyserne (Killi, 2013: 71). En pointe der ligeledes understreges i og med analyserne i særligt artiklerne 1, 2 og 3, idet artiklerne peger på, hvordan lærerne i eksemplerne fra det empiriske materiale, til trods for intentioner om det modsatte, bidrager til eksklusion af nogle (bestemte) elever – en pointe der i øvrigt ligger i tråd med anden tidligere forskning på området (se fx Gilliam, 2006; Gitz-Johansen, 2006).

Overordnet set bidrager afhandlingen konkret med indsigt i denne gruppe af unges kampe for at *blive en del af*, snarere end *imod* det, der foregår i skolen. Mere konkret bidrager afhandlingen med indsigt i dobbeltheder, dilemmaer og modsætninger i læringsmiljøer og læringsformer, men også i de unges muligheder for deltagelse (Lagermann, 2009), handling og tilblivelse i en skolesammenhæng. Ved at reflektere og analysere handle-, deltagelses- og tilblivelsesmuligheder og begrænsninger i primært et skolemiljø i Danmark,<sup>99</sup> var den oprindelige (i høj grad social praksisteoretisk informerede) intention med projektet at bidrage til praksisudviklingspotentialer med henblik på at mindske denne gruppes marginalisering lokalt (i og på tværs af skolen og livet udenfor skolen) såvel som samfundsmæssigt (fx i form af uddannelsesfrafald). Retrospektivt kan jeg dog se, at afhandlingens (meta)teoretiske diskussioner, udfoldet i primært kapitel 3, men også i dele af kapitel 4, forårsaget af den teoretiske bevægelse fra afhandlingens grunddesign (se senere dette kapitel), har foregået på bekostning af denne intention, som jeg således i mindre grad har forfulgt. På den baggrund er den oprindelige intention om at bidrage til *konkrete* praksisudviklingspotentialer blevet erstattet af den mere implicite (og i tråd med den teoretiske bevægelse) forandringsambition, der kan siges at ligge i afhandlingens kritiske analyser af skolen som (u)mulighedsrum for de unge der medvirker i undersøgelsen, hvilket er uddybet i afhandlingens kapitel 4, under afsnittet "Kritik som etisk fordring og prak-

---

<sup>99</sup> Hvad denne vægtning af de to skolemiljøer i afhandlingens analyser er begrundet i, er behandlet i kapitel 4.

sis". Informeret af den i afhandlingen anvendte teori og (i forlængelse heraf) anden forskning på området bidrager afhandlingen således samlet set til feltet med nye indfaldsvinkler, ny viden og mod, at den kundskab, som genereres, kan åbne for videre og mere kompleksitetsrummende blikke og dialoger i såvel praksis som i videre forskning. Hvad det mere konkret er, som afhandlingen bidrager med, ser jeg nærmere på nedenfor.

## Individualisering og generalisering

Et kerneaspekt i afhandlingen er forholdet imellem individualisering og generalisering. Afhandlingens analyser cirkler med andre ord im- og eksplicit omkring dette forhold, fordi netop dette forhold synes kendetegnende for de marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser, der er omdrejningspunktet for afhandlingen, dens analyser og dermed -fund – et forhold der synes særligt kendetegnende for netop unge med etnisk minoritetsbaggrund.

De individualiserende tendenser, der ifølge en del forskning på området, skitseret i afhandlingens kapitel 2, kendetegner vor tids skoleform og læringsforståelser, optræder ligeledes i mit materiale (hos såvel lærere som elever) og dermed i afhandlingens analyser. En elev falder ikke udenfor normen, skriver jeg fx i artikel 3 (kapitel 7), før hun eller han møder særlige rum (spaces), hvor hun eller han ikke genkendes indenfor de 'striber' (jf. Deleuze & Guattari, 1987/2005) "striated space"), der definerer det etablerede for (ikke)genkendelse. Afhandlingens analyser peger på, at 'striberne' i skolen og de binære logikker, der løber med dem på denne måde skaber, en manglende evne til eller blindhed i skolen, der forhindrer skolen i at genkende bestemte subjekter som andet en 'forkerte' (i forståelsen udenfor 'normen'). Det er dette, der i artikel 3 (kapitel 7), med referencer til Davies (2009: 23) menes, når det pointeres, at binariteter indenfor 'sribede' rum (spaces) naturaliseres; eleverne i skolen bliver delt på den måde, fordi de er på den måde (min kursivering). Denne pointe understreges i analyserne i artikel 2 (kapitel 6). Analyserne hér peger på, hvordan diskursen "teaching-as-usual" sætter som præmis, at opgaver der stilles af læreren er en individuel affære, hvorfor Saad kommer galt afsted ikke bare én, men tre gange, i sine forsøg på at løse den af læreren stillede opgave, men på måder der genkendes som "forkert", hvilket resulterer i, at han falder udenfor det der genkendes som "rigtigt" indenfor denne diskurs, til tydelig irritation for sin lærer. Endvidere peger analyserne i artikel 3 (kapitel 7) på, at det (forkerte), der tilskrives de implicerede elever, fx i artikel 3 (kapitel 7), Saad, synes at 'klistre' til ham i en grad, der gør det uoverkommeligt for ikke at sige umuligt for ham (selv) at ændre på. Elevernes marginaliserede positioner synes endvidere at blive forstærket yderligere, når ansvaret, som det fx syntes med Saad i artikel 3, for at bryde med denne

marginalisering essentialiseres og placeres hos det enkelte individ (Nissen, 2000a), fremfor at blive set på som et fælles (og samfundsmæssigt) ansvar – en marginalisering, der som analyserne peger på, får betydning for det liv, der af de unge gøres ikke bare i skolen, men også udenfor skolen, hvilket er en hovedpointe i artikel 2 (kapitel 6). Disse individualiserende fænomener analyseres i afhandlingen som del af de marginaliseringsprocesser, der med udgangspunkt i problemformuleringen (også) er genstand for afhandlingen.

Men afhandlingens analyser peger på, at der er andet og mere på spil end blot tendenser til individualisering. En hovedpointe i artikel 1 (kapitel 5) handler således om, at der for unge med etnisk minoritetsbaggrund synes at være yderligere dimensioner, der knytter sig til de marginaliseringsprocesser, der undersøges, nemlig en dimension der omhandler forståelser af etnicitet og race. Fx udfoldes i artiklen en kompleksitet omkring skolen, der ligger på A-bro i København, der for det første handler om, hvordan skolen af (hvide) lærere og fagfolk generelt knyttet til skolen refereres til som en "*sort skole*" på grund af en høj andel af elever med etnisk minoritetsbaggrund. Men det handler endvidere om, hvordan skolen samtidig af én af de interviewede lærere med marokkansk baggrund refereres til som en "*typisk, hvid skole*" med referencer til hans oplevelser af måden skolen kører på danske traditioner. Og endelig handler den nævnte kompleksitet om den (om end til tider velmenende) *farveblindhed*, der hviler på et ideal om lighed, og som refererer til ideen om race som en ubetydelig kategori i en tolerant (dansk) socialitet. Artikel 1 (kapitel 5) peger endvidere på, hvordan flere af lærerernes generaliserende forståelser af etnicitet, race og kultur på skolen på A-bro i København bidrager til (yderligere) marginalisering af netop denne gruppe af unge – en pointe der ligeledes optræder i artikel 4 (kapitel 8) jf. Mounirs forandringsbevægelser væk fra marginaliserede positioner, der genkendes som A-bro-agtig, brun, gangster/ballademager, og mod mere af det, der på gaden genkendes som "normalt", i forståelsen hvid danskhed. Generaliseringer om kultur, etnicitet og race som statiske baggrundsvariable og som noget, man *er*, fremfor som forskelssættende og konstituerende kategorier for subjektive tilblivelser, analyseres i artikel 1 (kapitel 5) frem som problematiske i den forstand, at de i praksis implicerer substantialiserede og essentialistiske konnotationer, der i artiklen, og med referencer til Hage (2010), refereres til som *essentialiseret racialiseret partikularitet*. Dette er fx tilfældet når læreren Josef plæderer for, at man i forsøget på at få skolen til at 'give mening' for de unge med etnisk minoritetsbaggrund, bør bringe de unges 'kulturer' og 'baggrunde' ind i skolen, helt ind i undervisningen i langt højere grad end det ifølge Josef er tilfældet i dag. Herved fikseres en racialiseret, der i dag ifølge Gullestad (2004) har erstattet en kulturaliseret, partikularitet som et sæt af stabile karakteristika for individer med minoritetsbaggrund. Men herved overses samtidig en overskridende partikularitet, der handler om at se de unge som unikke individer, hvilket fx ses i artikel 1



(kapitel 5), hvor Aisha netop kæmper for at slippe fri af omverdens og særligt læreren Erics fiksering af 'den sorte muslimske kvinde med tørklæde' i en essentialiseret racialiseret og dermed generaliserende partikularitet. En kamp for at vise, at hun er mere end bare en farve/et tørklæde – hun er ligesom alle andre, og videre: at ikke alle sorte/brune mennesker med tørklæder er ens – hun er unik (partikulær). Således peger analyserne hér på, at snarere end at være et spørgsmål om enten eller – at enten understreger vi forskelle eller også agerer vi farveblinde – er det et spørgsmål om graden af essentialisering.

## **Friktion og den teoretiske bevægelse fra og udvidelse af afhandlingens grunddesign**

I afhandlingens kapitel 3 fremskrives og anvendes en metafor om *friktion*, der har været styrende for det (meta)teoretiske arbejde med denne afhandlings analyser. Friktions-metaforen udfordrer en udbredt forståelse af, hvordan kombinationen af forskellige teoretiske positioner indebærer et "clash" i videnskabsteoretiske placeringer. Friktion anvendes med andre ord i afhandlingen som en metafor for, hvordan forskellige og forskelligartede teorier og deres til tider konfliktende videnskabsteoretiske placeringer i mødet med hinanden har været ikke blot produktiv men nødvendig for denne afhandlings analyser af empirien. I det følgende udfoldes denne nødvendighed med en påpegning af de steder i arbejdet med afhandlingens analyser, hvor det empiriske materiale ikke (kun) lod sig fange med den oprindelige social praksisteoretiske/kritisk psykologiske læsning, samt hvilke bidrag det har genereret til såvel genstandsfeltet (se også næste afsnit) som teoretisk:

I såvel dansk som international forskning er der som nævnt i afhandlingen et udbredt fravær af fokus på betydningen af etnicitet og race (og klasse<sup>100</sup>) i social praksisteoretiske studier (Lave<sup>101</sup>, 2008: 11), hvor undtagelser er case-analyser af unge (voksne) med etnisk minoritetsbaggrund (jf. Hedegaard, 2003; Mørck, 2003, 2006; Wortham, 2006). Dette 'ledige felt' har jeg søgt at byde ind på i artikel 1 (kapitel 5), ved at rette fokus på, hvordan især etnicitet og race spiller sammen med *marginalisering* (Mørck, 2006) og muligheder for *deltagelse* og *læring* (ibid.), og således var præmissen sat på forhånd i forhold til, at jeg teoretisk måtte kigge andre steder hen for bedre at kunne begribe sociale

---

<sup>100</sup> Hvorfor sociale kategorier som klasse, ligesom køn, i mindre grad er prioriteret i afhandlingens analyserne, er uddybet i kapitel 4.

<sup>101</sup> Lave placerer dog i sin seneste tekst (*in prep.*) Stuart Hall hér, som netop bidrager med analyser af race, og Willis der analyserer klasse – begge indenfor dét der ifølge Lave (ibid.) kan betragtes som en social praksisteoretisk forståelsesramme (Laves (ibid.) pointe er i den forbindelse at pege på studier, hvor fænomenerne/kategorierne studeres ikke blot som (abstrakte) sociale kategorier, men som noget der (re)produceres i konkrete praksisser).

kategorier som netop etnicitet og race. En væsentlig pointe og bidrag i den sammenhæng (se artikel 1, kapitel 5) handler om, hvordan netop race i alle tilfælde, hvor det bringes op af de deltagende unge og lærere, *intersekter* (Phoenix, 2006) med marginalisering; jo mere de unge kæmper med marginalisering, des 'brunere' synes de at blive. En pointe der altså bidrager teoretisk til et marginaliseringsbegreb, hvor sociale kategorier som race og etnicitet er vævet ind i og på den måde ikke lader sig adskille fra marginaliseringsprocesser i relation til netop denne gruppe af unge.

Etnicitet og kultur er en del af det begreb om racialisering, der anvendes i afhandlingen, hvor Hage (2010) og hans begreb om racialiserede interpellationer inddrages i de konkrete analyser (se fx artikel 1, kapitel 5). Med Hage (2010) bliver race-mæssige forskelle til gennem kontinuerlige processer af interpellationer, hvorved der bliver tale om en bliven-til som forskellig i forståelsen (brun) andetgjort fra en (hvid) førstegjorthed (Davies, 2009: 17)<sup>102</sup>. At jeg ser på racialisering som interpellationsprocesser understreger en vægtning af det processuelle ved begrebet og dermed afhandlingens vægtning af (tilblivelses)processer snarere end absolutte enheder – en pointe der er uddybet i afhandlingens kapitel 3.

I tråd med Hage og altså dennes pointe om race-mæssige forskelle som et fænomen, der konstitueres gennem kontinuerlige processer af interpellationer, anvendes i afhandlingens analyser i artikel 1 (kapitel 5) Gillborn (2008) og Critical Race Theory (CRT), som han repræsenterer, idet han netop pointerer, at race langt fra er et fixet og naturligt system af genetiske forskelle, men snarere handler om et system af socialt konstruerede kategorier, der konstant genforhandles og modificeres gennem menneskelig interaktion (Gillborn, 2008: 3). I tråd med disse forståelser anvendes Myong (2011) med en forståelse af *racialisering* som kontingent og forhandlet proces og *race*, læst gennem Butlers (1997) begreb om tilblivelse som forskelssættende og konstituerende kategori for subjektiv (menneskelig) tilblivelse (Myong, 2011).

Honneths (1992/1995) begreb om kampen for anerkendelse anvendes i analysen i relation til det kritisk psykologiske begreb om (begrænset) handleevne; manglen på og i forlængelse heraf kampen for anerkendelse virker begrænsende ind på subjektets handleevne (se artikel 2, kapitel 6). Begrebet lægger sig i min anvendelse af det ligeledes op af det poststrukturalistiske begreb om kulturel genkendelighed (Søndergaard, 1996) – på engelsk "cultural intelligibility" (Butler, 1993) – igennem hvilken bestemte handlinger (u)muligøres. Når det bliver vigtigt med dette begreb om (kampen for) an-

---

<sup>102</sup> Denne forståelse af forskellighed anvendes ligeledes i artikel 3 (kapitel 7), dér med udgangspunkt i Deleuze & Guattaris (1987/2005) begreb om *differentiation*, som netop understreger, hvordan forskelle handler om kontinuerlige processer af forskels-sætten.

erkendelse i analyserne (i særligt afhandlingens artikel 2, kapitel 6), er det fordi, at en forståelse af anerkendelse er grundlæggende for forståelsen af Butlers begreb om *viable life*. Butler lægger sig således med sit begreb om *viable life* i forlængelse af Honneths begreb om (kampen for) anerkendelse, idet netop denne kamp for anerkendelse for at kunne leve på paradoksal vis gør livet uudholdeligt (*unliveable*).

Når jeg i afhandlingens analyser anvender Butlers begreb om *viable life* fremfor det kritisk psykologiske begreb om handleevne, skal det ses i lyset af, at jeg i fx analysen af Amir og Saad i artikel 2 (kapitel 6) finder, at begrebet om *viable life* synes at kunne få øje på andet og mere end begrebet om handleevne. Dette "andet og mere" handler blandt andet om at kunne få øje på *effekten* af en begrænset handleevne; livet mister sin mening, en effekt der implicerer faren ved at miste livet selv: "life itself becomes foreclosed when the right way is decided in advance (...)" (Butler, 2004: 225-226). Begrebet om *viable life* synes således at signalere en anden alvor og er således i min læsning og anvendelse af det mere om sig gribende, end det jeg læser i begrebet om handleevne – vi står til at miste selve livet, hvis vi ikke ser meningen med det. Og det er netop meningen eller manglen på samme, der sættes som *effekt*, når vores handleevne begrænses. Således bringer begrebet mig videre i analyserne af Amir og Saad i artikel 2 (kapitel 6) i et forsøg på at forstå, hvorfor de søger gade-fællesskabet og ikke fx klubben; jeg hævder i analysen i denne artikel, at det er i en higen efter at få livet til at give mening, en mening, som de ifølge dem selv ikke finder i de strukturerede fællesskaber, som skolen og klubben udgør. Analyserne i artiklen med altså brug af *viable life* sammen med Holzkamps livsførelsesbegreb gør det herved muligt for mig videre at pege på, hvordan denne effekt sat af umuligheden for at lede *viable lives* i skolen trækkes videre med ud af skolen og over i andre handlinger, som drengene foretager sig – *udenfor* skolen – i deres higen efter mening, eller til at lede *viable lives*. At lave videnskabsteoretisk friktion i disse analyser mellem Butler og et kritisk psykologisk udgangspunkt (Holzkamp) gør det muligt at behandle en (kritisk psykologisk) kundskabsambition, der handler om, hvordan de unges deltagelse i skolen har betydning for deres deltagelse og tilblivelse udenfor skolen og omvendt, på måder der nuancerer det kritisk psykologiske begreb om begrænset handleevne i retning af en forståelse af *effekten* af en sådan. Med denne bevægelse bliver det således tydeligt, hvordan en begrænset handleevne i én sammenhæng, her skolen, får som effekt, at livet i skolen mister sin mening og bliver *unliveable*, og hvordan denne præmis synes at få som videre effekt, at denne *unliveable*'ness trækkes med *udenfor* skolen og bliver bestemmende for, hvordan livet af de unge gøres der.

Min anvendelse af Youdell ligger på mange måder i forlængelse af min anvendelse af de kritiske psykologiske begreber om *handling* og *deltagelse*, fordi netop handling (og dermed deltagelse) er det, der i en poststrukturalistisk forståelse kan begribes som dét, der i konkret situeret praksis ("*in situ*": Staunæs, 2003b: 102) giver subjekterne agens (ibid.). Herved undgås det i min læsning og forståelse af Staunæs (ibid.), at subjekter i et poststrukturalistisk perspektiv blot bliver agensløse kastebolde imellem (sproglige) diskurser, positioneringer og kategorier. Youdells anvendelse af kulturelt genkendelige/ikke-genkendelige skole-performativiteter adskiller sig dog væsentligt fra det kritisk psykologiske udgangspunkt for at analysere netop handling og deltagelse, idet et væsentligt kriterium i en kritisk psykologisk tilgang handler om at tage udgangspunkt i individets grunde til at handle og deltage som det gør – et udgangspunkt i individers handlegrunde, der helt grundlæggende kendetegner den kritiske psykologi som subjektvidenskab (se kapitel 3 (og 4)). Når det alligevel (og i tråd med afhandlingens overordnede anti-essentialistiske og decentrerede analytiske perspektiv) inddrages i afhandlingens analyser, er det dog for at bidrage med en forståelse af hvordan de unges deltagelse ligeledes betragtes som noget, der aflæses af andre (fx lærerne), der som nævnt i afhandlingen får betydning for disse andres (fx lærerernes) forståelser af og dermed (videre) handlinger i relation til de unge, der som sådan bliver medkonstituerende for de unges (videre) muligheder og begrænsninger for tilblivelse i marginaliserende/begrænsende og overskridende/udvidende retninger. Det er således hér, i artikel 2 (kapitel 6), at den teoretiske udvidelse af afhandlingens kritisk psykologiske grunddesign med inddragelsen af især poststrukturalistiske begreber begynder at blive endnu mere tydelig på måder, der begynder at rykke ved det videnskabsteoretiske grunddesign. Endnu tydeligere bliver det dér, hvor Barad for første gang inviteres ind i analyserne.

Helt grundlæggende indenfor social praksisteori er forståelsen af praksis, som beskrevet i kapitel 3: "[det] gensidige forudsætningsforhold mellem to aspekter: på den ene side dens [praksis'] diskurser (...) og på den anden side (...) konstellationer af subjekters begrundede handling i konkrete situationer." (Mørck & Nissen, 2001: 41). Amirs detaljerede beskrivelser (se artikel 3, kapitel 7) af sin tid i et brobygningsforløb synes dog at rumme mere end denne forståelse af praksis umiddelbart synes at gøre, ligesom særligt *effekterne* af det beskrevne brobygningsforløb synes at gøre det i forhold til forståelsen af (med)læring. Det var Amirs beskrivelser af en slags kropsliggjort materialisering, der fangede min opmærksomhed; Amir var forandret; ikke blot hans muligheder for deltagelse eller handling.

Min umiddelbare (og social praksisteoretiske) læsning af Amirs brobygningsforløb i afhandlingens artikel 3 (kapitel 7), handlede om læreren Glenns umiddelbart overskridende interpellationer af

Amir. Men Amirs detaljerede beskrivelser af forløbet syntes at indeholde andet og mere end blot interpellationer af sig i relation til Glenn, og det blev med disse fortællinger om Amirs overskridende forandringsbevægelser, hvor jeg for første gang inviterede Barad ind i analyserne: Ved at læse Althussers interpellationsbegreb gennem Barads intra-aktionsbegreb, blev det muligt for mig med begrebet om *intra-pellation* at begribe noget af dette andet og mere på særligt to måder; For det første blev det pludselig tydeligt, hvordan alle elementerne/entiteterne Amir beskrev i sin fortælling blev fikseret på særlige (nye) måder, der alt sammen syntes at få betydning for og i høj grad betinge Amirs fortsatte meningsgskabelse(r) og handlepraksis(ser) af sig i relation til skolen. Således, og dermed for det andet, hjalp begrebet om intra-pellation mig i retningen af en mere nuanceret forståelse af, hvorfor Amir peger på Glenn, ud af alle de elementer han bringer op i sin fortælling, som værende dét afgørende element for hans nye måde at blive til som elev på – en forståelse, der i analysen i artikel 3 (kapitel 7) peger på, at det samlet set handler om Amirs følelse af sin egen magtesløshed (powerlessness) i en skolesammenhæng. Herved udvider og bidrager analyserne til en forståelse og ikke mindst vægtning af noget andet og mere end det *sociale* som havende afgørende betydning for Amirs tilblivelse, ligesom pointen med intra-pellationsbegrebet bidrager med en mulig forklaring på, hvorfor netop relationen og dermed det sociale ofte i konkret praksis, og altså også af Amir, privilegeres over noget af alt det andet, der kunne og kan og altså i analyserne i artikel 3 (kapitel 7) peges på som værende afgørende for Amirs læring og overskridende forandringsbevægelser.

Afhandlingens særlige fokus på bevægelser og processer, som det friktionelle greb, med inddragelsen af anden teori, har bidraget til, er en opmærksomhed, der som nævnt i kapitel 3, synes at gå igen i nyere social praksisteoretiske tekster (se fx Lave, *in prep.*), samt anden nyere forskning på området med bevægelser i lignende (marginaliserende/overskridende) retninger (se fx Kristensen & Mørck, 2014). Denne opmærksomhed understreges i særligt artikel 3 (kapitel 7), hvor Deleuze & Guattaris (1987/2005) begreber om "smooth" og "striated" rum (spaces) væves ind i begreberne marginalisering og overskridelse af marginalisering fra grunddesignet. Begreberne bidrager med en forståelse af læring som noget, der (også) omhandler særlige (rum) spaces, hvor energier mobiliseres gennem kontinuerligt genererede og skabte relationer (humane som non-humane), og hvor rum (spaces), hvor dette ikke synes muligt, synes at få begrænsende effekter for, i artikel 3 (kapitel 7), Amir, og hans muligheder for deltagelse og handling og dermed tilblivelse.

Med en videnskabsteoretisk friktion mellem Deleuze & Guattari og Barad og afhandlingens social praksisteoretiske udgangspunkt, nuanceres i analyserne i artikel 3 (kapitel 7) endvidere den kritisk psykologiske forståelse af *tid*; I lang tid havde jeg vanskeligt ved at begribe, hvad der kunne siges at

være på spil i observationerne af Saad, og særligt i relation til hans sidste statement (se artikel 3, kapitel 7) – hvad var det Saad prøvede at fortælle mig? Med udvidelsen af den kritisk psykologiske forståelse af *tid*, som noget andet og mere end lineær (jf. fortid/historisk, nutid, fremtid/orientering), begyndte jeg langsomt at kunne skrive denne analyse frem. En udvidelse der i artiklen (3, kapitel 7) blev gjort med inddragelsen af Barads (2007) *space-time-mattering*. Med inddragelsen af Barad bliver der således tale om bevægelser/processer i relation til disse rum (spaces), der ikke er lineære<sup>103</sup>. I artiklen understreges dén pointe af det klistrende (sticky) ved kategorier som "ballademageren" med påpegningen af, hvordan der med en Barad'sk konceptualisering af *tid* – i forståelsen ikke-lineær tid – er en forbundethed mellem fremtid, fortid og nutid, der implicerer, at det, fx læreren i eksemplet med og i relation til Saad i artikel 3 (kapitel 7) mener, er sket (fortid), og det, han mener, vil ske (fremtid) indvirker på nutiden (i relation til Saad, dér, i fysiktimen). Således ses tid med andre ord som en medkonstituerende komponent for (marginaliserende/overskridende) tilblivelse og hverdagsliv (Juelskjær, 2009). Med den Barad'ske tilføjelse af tid er hensigten dog ikke at eliminere lineær tid. Snarere er pointen med tilføjelsen af flere og andre tidskomponenter, at disse i analyserne af særligt Amir og Saad i artikel 3 (kapitel 7) hjælper os i retning af en mere nuanceret forståelse af deres særlige tilblivelser i skolen (Juelskjær, 2009).

I såvel en Barad'sk som en Deleuziansk tænkning betinges nutiden af fortiden, hvilket ikke er i modstrid med en kritisk psykologisk forståelse af tid. Men i højere grad end en kritisk psykologisk (videnskabsteoretisk) konceptualisering af (historisk) tid (se fx Hansen, 2011: 51), er altså fortid i en Barad'sk forståelse noget, der ikke efterlades en gang for alle. Snarere er fortid til stede i nutid – de coeksisterer så at sige (Taguchi, 2010). Men ikke blot bliver fortid og nutid i en Barad'sk forståelse komponenter, der har betydning for tilblivelse; fremtid bliver det også. Og det er her, at Barad læst sammen med Deleuze & Guattaris (1987/2005) begreb om *smooth space* og *line of flight* bliver relevant i relation til Butlers begreb om *viable life*, fordi Butler med dette begreb netop peger på nødvendigheden af, at et menneske kan ane en eller anden form for fremtid, en *viable* og tålelig fremtid, idet et menneske uden en mulighedsskabende fremtid mister sin menneskelighed og står til at miste livet selv (Butler, 2004: 225).

---

<sup>103</sup> At Deleuze & Guattari (1987/2005) kalder det rum (space) implicerer en risiko for, at vi tænker om det (rum/space), at der er tale om en enhed, en ordnet ting. Med Barads (2007) *space-time-mattering* bliver det dog langt mere komplekst, fordi det har at gøre med bevægelse – ikke-lineær bevægelse. (Tak til Bronwyn Davies for inspirerende diskussion af dette emne).

Barad og hendes forståelse af "altings" infiltrering (Søndergaard, 2009) bidrager i analyserne i artikel 3 (kapitel 7) til en videnskabsteoretisk friktion og dermed bevægelse i relation til den kritisk psykologiske forståelse af dialektikken. I analyserne af Amir på Teknisk skole bliver det med hans beskrivelser af netop dette forløb tydeligt, at de unge, deres kroppe, skolen, læreren/-erne, søm, hammer, træhus osv. *i og med mødet imellem dem* fikses (gøres til lige præcis de og de slags'er/entiteter) på bestemte (og i Amirs tilfælde forandrende, i forståelsen overskridende fra tidligere marginaliserende) måder. Således forsøger jeg konkret med Deleuze & Guattari (1987/2005) og Davies (2009) (og Barad) i analyserne i artikel 3 (kapitel 7) at klargøre en skelnen i forhold til denne forandring imellem ikke ét koncept af "difference" som i en Hegel'sk (dvs. *ikke* en marxistisk/social praksisteoretisk, jf. tidligere dette kapitel) forstand (enten/eller) (...), men to koncepter; "differentiation" og "differentiation". Det første koncept af disse to refererer til den (Hegel'ske) dialektiske forståelse, som forudsætter en tænkning i binariteter, fx god/dårlig, hvor det andet Deleuzianske koncept af difference, med Deleuzes "different/citation" (Bignall, 2007: 198): "(...) affirms an alternative, non-dialectical process of development and transformation". Ideen om, at entiteter udspringer i og af deres møde med en række andre elementer – og at de kun eksisterer i en relationel forståelse<sup>104</sup> – henter jeg fra Barad (2007) og som nævnt hendes begreb om intra-aktion. Herved, og som uddybet i afhandlingens kapitel 3, accentueres en afgørende – og altså udvidende bevægelse i forhold til afhandlingens kritisk psykologiske grunddesign – videnskabsteoretisk pointe om et skift fra en grundlæggende dialektisk forståelse af menneskers (og andets) tilblivelse i retning af en mere kompleksitetssensitiv forståelse af "altings" infiltrering (Søndergaard, 2009: 41); at såvel humane som nonhumane processer er flettet ind i hinanden, og at fænomener som effekt heraf får og henter deres betydning igennem denne infiltrering (Barad, 2007, 2003; Søndergaard, 2009).

Det begreb om overskridelse af marginalisering, som afhandlingens social praksisteoretiske forskningsdesign bygger videre på, definerer overskridende læring som værende "først og fremmest noget, som foregår i social praksis mellem mennesker" (Mørck, 2006: 31)<sup>105</sup>. I interviewene med Mounir i artikel 4 (kapitel 8) er der dog elementer, der af ham trækkes frem, som ikke umiddelbart kunne

---

<sup>104</sup> Det er dette Barad (2010: 244) kalder "cutting together/apart": "(...) the notion of *intra-action* recognises that distinct entities, agencies, events do not precede, but rather emerge from/through their intraaction. 'Distinct' agencies are only distinct in a relational, not an absolute sense, that is, agencies are only distinct in relation to their mutual entanglement; they don't exist as individual elements (ibid.: 267).

<sup>105</sup> Mørck (2006: 31) skriver dog videre på samme side: "De lærende personer er kropslige og kontekstuelle subjekter; de er positioneret på varierende måder med særlige muligheder og begrænsninger. Køn, hud- og hårfarve samt deres vilde baggrund kan have varierende betydning for personernes praktiske kunnen i de forskellige praksisfællesskaber og handlesammenhænge, de deltager i". Det interessante var imidlertid i relation til Mounir og dermed til inddragelsen af Barad (2007), at noget af dét der syntes at være på spil i hans fortællinger, ikke udelukkende var koblet til konkrete praksisfællesskaber og handlesammenhænge, som han deltog i.

begribes ud fra denne forståelse, og som gjorde det relevant for analyserne med Mounir at invitere Barad og hendes begreb om *intra-aktion* (2007) og Søndergaards begreb om *intra-agerende kræfter* (2009) ind i analysearbejdet. Dette var især tilfældet med Mounirs fortællinger om tøj, man kan og særligt ikke kan gå i, hvis man som Mounir ønsker at differentiere sig fra billedet af en ikke-hvid "gangster" fra A-bro i København. Det var ligeledes tilfældet med Mounirs fortællinger om mere eller mindre fiktive og dog temmelig specifikke spatialitetsbilleder, der af Mounir gøres virkelige i kraft af deres betydning for hans (overskridende forandrings)bevægelser. Et særligt teoretisk bidrag i disse analyser er, at Mounirs anvendelse af disse spatialitetsbilleder som i analyserne bliver medkonstituerende for hans overskridende forandringsbevægelser, ikke som sådan synes at have nogen egentlig retning. Snarere har bevægelsen, som disse billeder er medkonstituerende for, karakter af at "træde vande" eller 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; at holde noget af det på afstand, som han godt ved, at andre, særligt udenfor A-bro, læser ham igennem. Herved, og altså med anvendelsen af Barad (2007) og Søndergaard (2009), nuanceres en kritisk psykologisk og situeret læringsteoretisk forståelse af, at læring og dermed udvikling er en kontinuerlig *retningsorienteret* (telos) bevægelse over tid, rum, og praksisfællesskaber (Dreier, 1999b; Mørck, 2003: 27; Lave, 1999: 51), hvilket indenfor begge teorier signaleres med anvendelsen af begrebet om *deltagerbaner*<sup>106</sup> (min kursivering).

Opsummerende kan man sige, at Barad, og med hende agential realisme, måske nok er den (videnskabs)teoretiske tilgang, der laver den største friktion med afhandlingens social praksisteoretiske/kritisk psykologiske (dialektiske) grunddesign, samtidig med at det på paradoksal vis også er hende, der med sin pointe om "altings infiltrering", til at begynde med hjælp med at indfri min tidlige ambition om at tænke poststrukturalistiske begreber ind i det social praksisteoretiske grunddesign. Således har mine læsninger af særligt Barad haft afgørende betydning for især det konkrete arbejde med afhandlingens analyser, men også på et mere overordnet plan, hvor læsningerne af Barad med ovenstående pointer fik en funktion af, at de *gav lov*. De gav lov til det, som sætter diskussionen på en helt særlig (lukkende) måde, hvis man tænker i (videnskabsteoretiske) kontradiktioner og modsætninger og i noget, der *ikke* kan lade sig gøre; i stedet åbnede den et rum hvorfra *noget* (mere) kunne lade sig gøre<sup>107</sup>. Og hermed var "tilladelsen" givet til mit videre teoretiske og analytiske arbejde, og på et mere overordnet plan var tilladelsen givet til at lade mig anfægte som forskersubjekt. Et

---

<sup>106</sup> Et begreb der dog oprindeligt er udviklet på engelsk som *trajectories* (se fx Dreier, 1999b), men som på dansk betegnes og anvendes som altså *deltagerbaner*.

<sup>107</sup> Dvs. hvor jeg ikke i samme grad var bundet af en analyseramme, hvor konsistensbestræbelsen (indenfor fx en kritisk psykologisk tilgang - se fx Mørck & Nissen (2005)) var/er et videnskabeligt ideal.



forskersubjekt, som undervejs og altså i høj grad qua Barad har ladet sig påvirke, har ladet sig berøre, har ladet sig spørge (til), og som har ladet sig blive i tvivl om, hvor det var jeg stod, hvilket har fået som effekt en åbenhed i forhold til at invitere også andre teoretiske perspektiver, som måske ikke umiddelbart er konsistente med et social praksisteoretisk/kritisk psykologisk (videnskabsteoretisk) perspektiv, ind i det konkrete analysearbejde, hvilket de fire artikler vidner om. Barad har overvejende bidraget på følgende måder:

Helt konkret har Barad som nævnt i første omgang hjulpet mig til videnskabsteoretisk at kunne tænke poststrukturalistiske begreber ind i et social praksisteoretisk forskningsdesign med påpegnen af, at materialitet og diskurs bliver sat samtidigt; verden kan med andre ord ikke begribes via *enten* (eller primært) materialitet *eller* diskurs; mennesker kan ikke begribes ved at se på *enten* (eller primært) handling *eller* sprog; eller *enten* (eller primært) deltagelse *eller* tilblivelse. De er gensidigt implicerede – de er uadskillelige. Således hjælper Barads begreb om *onto-epistemologi* mig i retning af at forstå dét jeg gør som studiet af praksisser af væren og viden i forsøget på at komme tættere på, hvordan specifikke "intra-actions matter", snarere end som med et dialektisk materialistisk udgangspunkt, hvor den materielle virkelighed som nævnt (se kapitel 3) ses som primær i forhold til det ideelle og det psykiske. Bevægelsen med inddragelsen af Barad har endvidere betydet en bevægelse fra og dermed en grundlæggende udfordring af en kritisk psykologisk forståelse af dialektik i retning af og med Barads påpegning af altings infiltrering. Ligeledes udfordres i afhandlingen dialektikkens grundlæggende tænkning i entiteter af en Barad'sk forståelse af, at entiteter ikke er givet på forhånd, men sættes i og af specifikke intra-actions.

Til trods for det sidste, har jeg dog alligevel bevidst valgt at bevare en teoretisk snor til kritisk psykologi og social praksisteori, ved at prioritere nogle særlige entiteter/perspektiver over nogle andres, nemlig de unge/unges. Barad skriver:

"The primary ontological unit is the phenomena, and they are the ontological inseparability/entanglement of intra-acting "agencies"".

Med Barad kan man med dette citat plædere, at der med hende er tale om, at alle dem der handler ("agencies") potentielt set er "lige" forud for en undersøgelse, hvilket *ikke* er tilfældet for min undersøgelse. Det er det ikke, fordi jeg arbejder indenfor en pædagogisk psykologisk empirisk forskningstradition, hvor fokus netop er på *menneskelige* lære- og tilblivelsesprocesser. Herved lægger jeg mig strømmen af andre forskere, der forsøger at videretænke og -arbejde Barad og agential realisme ind i en sådan forskningstradition (se fx Christoffersen, 2014; Hein, 2012; Juelskjær, 2013; 2012; 2009;

Søndergaard, 2011; 2009). Og videre giver jeg ikke blot det subjekt der bliver sat i og af det som nævnt lidt vanskeligt definerbare "unge/etniske minoriteter/skole/subjektivering/læring"-s-apparat, jeg interesserer mig for i afhandlingen – og her kommer kritisk psykologi ind igen – en særlig status over andre særlige agenser; jeg tillægger tilmed subjektperspektivet en særlig status af grunde, som hænger sammen med den grundlæggende etiske fordring, der løber gennem arbejdet med denne afhandling, hvilket er uddybet i afhandlingens kapitel 4. Her og afslutningsvist for afhandlingen accentueres denne væsentlige pointe med to citater, hvoraf det første lægger sig i forlængelse af en personlig overbevisning:

“Oh Great Spirit, keep me from ever judging a man until I have walked a mile in his moccasins” (Native American (Sioux) prayer)

Og, foldet videre ind i en kritisk psykologisk forståelsesramme med reference til Holzkamp, det andet citat:

“... når andre vil forstå mig og bedømme mig "hen over hovedet på mig", udelukker de mig faktisk fra den intersubjektive forståelsesramme. De nægter mig min status som medmenneske ved at gøre mig til objekt for deres interesser, uanset hvordan de legitimerer dem.” (Holzkamp, 1998: 22)

Således bevarer jeg trods en teoretisk bevægelse i afhandlingen fra et grundlæggende social praksisteoretisk/kritisk psykologisk og dermed dialektisk grunddesign i retning af en mere kompleks forståelse af altings infiltrering en teoretisk line til udgangspunktet. Dette gør jeg, ved netop at prioriterer nogle entiteter, subjekterne, og deres (første persons-/subjekt)perspektiver over andre(s). Herved bevares en grundlæggende kritisk psykologisk forståelse af det afgørende i at forstå menneskelig praksis ud fra et subjektivt begrundet første persons perspektiv frem for et tredje persons (ekspert)blik.

## **Afrunding**

Med kriteriet om gældighed, skriver jeg i kapitel 4, bør afhandlingens analyser vurderes ud fra, hvorvidt de bidrager med relevante udvidelses- og udviklings*muligheder* for såvel teori, hvilket er forsøgt skitseret ovenfor, men også for praksis. I nærværende afhandling handler det sidste snarere end om konkrete handleanvisninger, som det i høj grad er ambitionen indenfor en social praksisteoretisk/kritisk psykologisk tilgang, i højere grad om en ud- og påpegning af (nogle af) de dilemmaer, der

stiller sig i praksis for unge, som de der deltager i undersøgelsen, i relation til deres liv i og på tværs af skolen og livet udenfor.

Sammenfattende bidrager afhandlingen i relation til det sidste med indblik i elevernes identitetskabelse og selvforståelse. Mere konkret bidrager afhandlingen med et indblik i hvordan læreres essentialiserede forståelser af – og med dem en om end velmenende farveblindhed og/eller farvebevidsthed i relation til – sociale kategorier som etnicitet og race, får ekskluderende effekter for de implicerede unge. Et andet for afhandlingen væsentligt bidrag handler om, hvordan negative sociale kategorier som "ballademageren", synes at "klistre" til de implicerede elever i en grad, der begrænser de unges muligheder for at blive til som andet og mere, og om hvordan det "klistrende" ved sådanne kategorier ikke (blot) ligger i fortiden, men i den fremtid, der knyttes til kategorien. Afhandlingen bidrager endvidere med et blik på, hvordan overskridende forandringsbevægelser snarere end monokausalt kan forstås som et sammensurium af mange forskellige kræfter, hvor materialiteters (fx bestemte, etnisk raciale mærkede klædestykker) og spatialiserede (fiktive, som non-fiktive (fx dét at komme fra A-bro)) kræfter blot er nogle af dem. Og endelig bidrager afhandlingen med indsigt i, hvordan eksklusion og marginalisering i skolen, ikke blot får betydning *i* skolen, men af de unge trækkes med *udenfor* skolen, og bliver (med)bestemmende for, hvordan livet *gøres* dér.

## Referencer – Del I og III

- Alexander, B.C. (1991). *Victor Turner revisited. Ritual as social change*. Atlanta: Scholars Press (American Academy of Religion Academy Series, no 74).
- Althusser, L. (1972). *Om ideologiske statsapparater*. København: Forlaget København.
- Antorini, Ch. & Westerby, N. (2011). *“Politisk efterord: Ny Nordisk Skole”*. I Olsen, Lars: *Uddannelse for de mange. Opskrift på en kulturrevolution*. København: Gyldendal.
- Bakhsh, H.F. (2009). De oversete børn. *ADHD-bladet(1)*
- Ball, S.J. (2008). *“The education debate”*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S.J., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Preliminary Report, prepared by Ball, S. J., & Youdell, D. Institute of Education, University of London.
- Bank, M. (2010). *Kvalificering, organisering og udvikling af socialt arbejde fleksible standarder i behandling af unge og rusmidler*. Speciale. Institut for Psykologi, Københavns Universitet.
- Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway: Realism and Social Constructivism without Contradiction. In: L.H. Nelson & J. Nelson (Eds.), *Feminism, Science, and the Philosophy of Science* (pp. 161-194). London: Kluwer Academic Publishers.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, K. (2010). Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today*, 3(2), 240–268.
- Bechmann Jensen, T., Mørch, S., & Nissen, M. (1993). *På eget ansvar: en evaluering af Ama’r Totalteater*. København: Rubikon.

- Bek-Pedersen, K. (2005). "Komplekse Ungdomsliv". I: L. Gilliam, K.F. Olwig & K. Valentin (red.), *Lokale liv fjerne forbindelser – studier af børn, unge og migration* (pp. 115-130). København: Hans Reitzel.
- Bernstein, R.J. (1971). *Praxis and action. Contemporary Philosophies of human activity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bignall, S. (2007). Indigenous Peoples and a Deleuzian Theory of Practice. In: A. Hickey-Moody & P. Malins (Eds.), *Deleuzian Encounters: Studies in Contemporary Social Issues*, edn. 1 (pp. 197-211). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Bjerg, H. (2011). "Skoling af lyst". Phd. Afhandling. DocCDE & Institut for læring. København: Danmarks Pædagogiske universitetsskole, Aarhus universitet.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2005). "Om at gøre forskel: En diskussion af et institutionelt paradoks". I: L. Gilliam, K.F. Olwig & K. Valentin (red.), *Lokale liv fjerne forbindelser – studier af børn, unge og migration* (pp. 37-53). København: Hans Reitzels.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Butler, J. (1990/2007). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York, London: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: on the discursive limits of 'sex'*. London: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: a politics of the performative*. London: Routledge.
- Butler, J. (2002). Guantánamo Limbo. Essay. *The Nation*, 274(12), 20-24.

- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Cammarota, J., & Fine, M. (Eds.) (2008). *Revolutionizing Education. Youth Participatory Action Research in Motion*. New York: Routledge.
- Camilleri-Cassara, F. (2013). Education strategies for social inclusion or marginalising the marginalised? *Journal of Youth Studies*, 17(2), 252-268.
- Center for Ligebehandling af Handicappede (2001). *Vidtgående specialundervisning til handicappede med anden etnisk baggrund*.
- Chase, S.E. (1995). Taking narrative seriously: Consequences for method and theory in interview studies. In: R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Interpreting experience: The narrative study of lives* (pp. 1-26). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chikkatur, A. (2012). Difference Matters: Embodiment of and Discourse on Difference at an Urban Public High School. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(1), 82-100.
- Christensen, S. & Kristensen, J.E. (2012). "Ny nordisk skole" Lokaliseret på: <http://www.turbulens.net/temaer/senestartikler/?article=320>
- Christoffersen, D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagement*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676.
- Creenshaw, K. (1995). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: K. Creenshaw, N. Gotanda, G. Peller & K. Thomas (Eds.), *Critical Race Theory: The key writings that formed the movement* (pp. 357-383). New York: New Press.
- Cummins, J. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38-43.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2007). *Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Udfordringer og behov for viden. En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. På: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*.

Danmarks Statestik (2012). Hentet (2012) på: [www.dst.dk](http://www.dst.dk)

Davies, B. (1993). *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. New South Wales, Australia: Allen and Unwin.

Davies, B. (2000). *A body of writing. 1990-1999*. Oxford: AltaMira Press.

Davies, B. (2006). Subjectification: The Relevance of Butler's Analysis for Education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438.

Davies, B. (2009). Difference and Differentiation. In: B. Davies & S. Gannon (red.), *Pedagogical Encounters* (pp. 17-30). New York: Peter Lang Publishing.

Davies, B., Gottsche, M. & Bansel, P. (2006). The Rise and Fall of the Neo-liberal University. In: *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2.

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. In: B. Davies, *A body of writing. 1990-1999* (pp. 87-106). Oxford: Alta Mira Press.

Davies, B., & Hunt, R. (1994/2000). Classroom Competencies and Marginal Positionings. *British Journal of Sociology of Education*, 15(3), 389-408.

Deluze, G., & Guatteri, F. (1987/2005). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press.

Dreier, O. (1996). Indledning – praksisforskning om brugere og professionelle. I: U. Juul Jensen, J. Qvesel & P. Fuur Andersen (red.), *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning* (pp. 61-66). København: Philosophia.

Dreier, O. (1999a). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære – læring som social praksis* (pp. 76-99). København: Hans Reitzels Forlag.

Dreier, O. (1999b). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines*, 1(1), 5-32.

Dreier, O. (2001): "Virksomhed – læring – deltagelse". I: *Nordiske Udkast nr.2*, 2001. Dansk Psykologisk Forlag [Pp. 39-57]

Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

- Egelund, N. (2003). *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15-16-årige unge*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Egelund, N., Nielsen, C.P., & Rangvid, B.S. (2011). *PISA etnisk 2009 – Etniske og danske unges resultater i PISA 2009*. AKF Rapport. København: AKF.
- Elsborg, S., Hansen, T.J., & Hansen, V.R. (1999). *Den sociale arv og mønsterbrydere*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Elsborg, S., Jensen, U.H., & Seeberg, P. (2005). *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerational uddannelsesmobilitet. Rapport 1. Mønsterbryderprojektet 2004-2006*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Lokaliseret den 22. januar 2010 på <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>
- Eriksen, T.H. (2013). *OVERHEATING. The three crises of globalisation: An anthropological history of the early 21st century*. Oslo: Department of Social Anthropology. Lokaliseret december 2013 på <http://folk.uio.no/geirthe/Overheating.pdf>.
- Farrar, P.D. (2007). *Too painful to remember: Memory-work as a method to explore sensitive research topics*. Sydney: University of Technology.
- Fergusson, A. (2000). *Bad boys: Public schools in the Making of Black Masculinity*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Fernandez, N. T. (2010). *Revolutionizing Romance. Interracial Couples in Contemporary Cuba*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Fink-Jensen, K., Jensen, U.H., Kragh-Müller, G., & Mørck, L.L. (2004). *Skolepraksis – forhold der fremmer og hæmmer læring: En undersøgelse af gode eksempler på klasseniveau*. 1 udg. København: AKF.
- Fisker, T.B. (2014). *Den sårbare inklusion*. København: Dafolo.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag A/S.



- Forchammer H.B. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske Udkast*, 29(1), 23-32.
- Foster, M. (1990). The politics of race: Through the eyes of African-American teachers. *Journal of Education*, 172(3), 123–141.
- Foucault, M. (1977). *Overvågning og straf*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S og København: RHODOS.
- Frankenberg, R. (1993). *White Women, Race Matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gallagher, C. (2003). Color-blind privilege: The social and political functions of erasing the color line in post race America. *Race, Gender and Class*, 10(4), 22–37.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gergen, K. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Gergen, K. (2001). *Social Construction in context*. London: Sage.
- Gillborn, D. (1990). *Race, Ethnicity and Education*. London: Unwin Hyman.
- Gillborn, D. (1999/2012). Fifty Years of Failure: 'Race' and Education Policy in Britain. In: A. Hayton (Ed.), *Tackling disaffection and social exclusion. Education Perspectives and Policies*. Taylor & Francis Ltd.
- Gillborn, D. (2001). Raising standards or rationing education? Racism and social justice in policy and practice. *Support for Learning*, 16(3), 105–111.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or conspiracy?* New York: Routledge.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing Education. Policy, Practice, Reform and Equity*. Philadelphia: Open University Press.
- Gilliam, L. (2005). "Det er os, der laver ballade". I: L. Gilliam, K.F. Olwig & K. Valentin (red.), *Lokale liv fjerne forbindelser – studier af børn, unge og migration* (pp. 57-76). København: Hans Reitzels.

- Gilliam, L. (2006). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Ginwright, S. (2004). *Black in School: Afrocentric reform, urban youth, and the promise of hip-hop culture*. New York: Teachers College Press.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Greenhalgh, T. & Peacock, R. (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: audit of primary sources. *BMJ*, (331), 1064-1065.
- Gullestad, M. (2004). Blind slaves of our prejudices: Debating “culture” and “race” in Norway. *Ethnos*, 69(2), 177–203.
- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnede betydninger. I: H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hage, G. (2010). The affective politics of racial mis-interpellation. *Theory Culture and Society*, December 2010, 27(7-8), 112-129.
- Hall, S. (1996). Who Needs 'Identity'? In: S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-18). London: Sage Publications.
- Hansen, H.R. (2011). *Lærertilv og elevmobning*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Haraway, D. (1992). The Promises of Monsters: A Regenerativ Politics for inappropriate/d others. In: L. Grossberg et al. (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 295.337). New York and London: Routledge.
- Hedegaard, M. (2003). *At blive fremmed i Danmark – hvordan tyrkisk-danske unge oplever deres skolegang, identitet og fremtid*. Århus: Forlaget Klim.
- Hegel, W.F. (1807/2005). *Åndens fænomenologi*. København: Gyldendal.
- Hein, N. (2012). *Forældrepositioner i elevmobning*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

- Henriksen, K.G. og Magnussen, S. (2001). "Pædagogiske bolcher – en diskussion på baggrund af Pendlerrapporten". I: *Social Kritik*, nr. 72: 69-86
- Hervik, P. (2001). Lighedens diskrimination. Den danske farveblindhed i det flerkulturelle samfund. *Mennesker og Rettigheder. Nordic Journal for Human Rights, 2001(02)*, 41–53.
- Hjerrild, A. (2005). "Etniske minoritetsunges møde med det danske arbejdsmarked". I: L. Gilliam, K.F. Olwig & K. Valentin (red.), *Lokale liv fjerne forbindelser – studier af børn, unge og migration* (pp. 249-263). København: Hans Reitzels.
- Hjort, P. (1999). Det fængslende kvalitative sprog – der sætter forskningen i arrest: en filosofisk besindelse på metode og gyldighedskriterier i kvalitativ forskning. *Tidsskrift for sygeplejeforskning 15(2)*, 124-141.
- Holmen, A. (2006). 'Findes der skoler, som er specielt gode for flersprogede elever?' I: M. Olofsson (red.), *Symposium 2006, Bedömning, flerspråkighet och lärande* (pp. 108-125). Stockholm: HLS Förlag.
- Holzkamp, K. (1985). *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik*. København: KommS. Psykologi.
- Holzkamp K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast, 26(2)*, 3-31.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social Self-Understanding on the Reasons for Action in the Conduct of Everyday Life. In: E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Honneth, A. (1992/1995). *The struggle for recognition. The moral struggle of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Hvenegaard & Staunæs (2014, *in prep.*). Walking Whiteness: tools for a frictional analysis of intersectionality and assemblage. *Gender, Work & Organization* (submitted).
- Hybholt, L. (*in prep.*). *Patientuddannelse i hverdagsliv*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

- Hyden, M. (2000). Forskningsinterview som relationell praktik. I: H. Haavind (red.), *Kjøn og fortolkende metoder – metodiske muligheder i kvalitativ forskning* (pp. 130-154). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Høines, M.J. (1987). *Begynderopplæringen*. Bergen: Caspar Forlag.
- Højgaard, L. (*in prep.*). KRITIK SOM PRAKSIS – Judith Butler som kritisk tænder. Udkommer i en antologi af M.H. Jacobsen & A. Pedersen (red.), *Kritik og Modkritik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Højgaard, L., & Søndergaard, D.M. (2011). Theorizing the complexities of discursive and material subjectivity. Agential realism and poststructural analyses. *Theory & Psychology*, 21(3), 338-354.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver – forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendal.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: C. Højholt (red.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab* (pp. 11-46). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højlund, I. (2006). *Gennem flere labyrinter. Om effektevaluering og kvalitetsudvikling af det døgninstitutionelle miljøterapeutiske behandlingsarbejde af børn med psykosociale problemstillinger – en udviklingsretning i pædagogisk praksis?* København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jarftoft, V. (1996). Kritisk psykologi. I: C. Højholt & G. Witt (red.), *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 181-208). København: Unge Pædagoger.
- Jefferson, A. (2004). *Confronted by Practice. Towards a Critical Psychology of Prison Practice in Nigeria*. PhD.-dissertation. Department of Psychology, University of Copenhagen.
- Jensen, S.K. (2008). 8210-cent, Perker4livet og Thug-gangsta. I: M. Krogh & B.S. Pedersen (red.), *Hip-hop i Skandinavien* (pp. 23-47). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, T.B. (2005). Praksisportrættet – Om at indsamle og anvende skriftlige kvalitative data i en forskningsproces. I: T.B. Jensen & G. Christensen (red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (pp. 95-122). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Juelskjær, M. (2009). *En ny start. Bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleski forhold til* Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, Aarhus Universitet.
- Juelskjær, M., & Plauborg, H. (2013). Læring og didaktik udsat for poststrukturalistisk tænkning. I: A. Qvortrup & M. Wiberg (red.), *Læringsteori og didaktik* (pp. 257-290). København: Hans Reitzel.
- Juhl, P. (2009). *Familiearbejde fra et forældreperspektiv: En undersøgelse af muligheder for læring*. Speciale. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Jørgensen, M.W., & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Khan, S. (2009). *De-MIST-ifying the Adolescent Development of Muslim American High School Students: A Qualitative Study of Schooling and Youth Programming Experiences of Participants in the Muslim Interscholastic Tournament*. PhD.-dissertation. New York: University of Rochester.
- Khawaja, I. (2010). *To belong everywhere and nowhere. Fortællinger om muslimskhed, fællesgørelse og belongig*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Khawaja, I., & Mørck, L.L. (2009). Researcher positioning. Muslim "otherness" and beyond. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 6 (Special Issue: Critical Psychological Research Methodologies in and on Practice), 28-45.
- Killi, E.M. (2013). *Mening og sammenheng i læringsforløpet etter en ervervet hjerneskade, En eksplorativ undersøkelse av elev-, foreldre-og lærerperspektiver etter en ervervet hjerneskade*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskabene.
- Kofoed, J. (1994). *Midt i Normalen. Om minoriteter og den nationale idé*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. Institut for pædagogisk psykologi. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Kofoed, J. (2008). Muted Transitions. *European Journal of Psychology of Education, 23*(2), 199-212.
- Kofoed, J., Allerup, P., Larsen, J., & Torre, A. (2010). *Med spredning som muligt svar. Følgeforskning af Københavnermodellen for integration*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv: Fællesskaber i børns liv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Kousholt, D. (2009). *Investigating children's difficulties as part of a life across different contexts*. Paper presented at European Congress of Psychology, Oslo, Norge.
- Kristensen, K.-L., & Mørck, L.L. (2014). Exploring ADHD as a practice problematic: Developing 1st grade school practice in a Danish primary school. *The International Journal on School Disaffection, 1*-15.
- Kristjánsdóttir, B. (2010). „Den gode ramme der ikke rammer“. I: A. Holmen, A. Gregersen, B. Kristjánsdóttir & K. Lund (red.), *Curriculum. Sprogforum, nr. 48* (pp. 25-36). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kristjánsdóttir, B., & Timm, L. (2007). *Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Krøjer, J. (2012). Drengelærer og pigeelærer: - Hvordan skabes køn i skolen? I: O. Løw & E. Skibsted (red.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere* (pp. 216-236). København: Akademisk Forlag.
- Kvale, S. (2003). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. (9. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lagermann, L.C. (2009). Marginaliserede unges dobbelte deltagelse. *Kognition & Pædagogik, 19*(73), 84-94.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære – læring som social praksis* (pp. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (2008). Situated Learning and Changing Practice. In: A. Amin & J. Roberts (Eds.), *Cop's: Driver of Innovation & Creativity?* Oxford University Press.

- Lave, J. (in prep.). *Situated Learning: Historical Process and Practice*. Review draft, modtaget i forbindelse med deltagelse i workshop med Jean Lave på IUP, Aarhus Universitet, København, den 22/8-2014.
- Lave, J., & Kvale, S. (1995): What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. *Qualitative Studies in Education*, 8(3), 219–228.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35-57.
- Laursen, H.P. (red.) (2008). *Sproget med i alle fag. Andetsprog og didaktik i folkeskolen*. Undervisningsministeriets temahæfteserie 3.
- Leonardo, Z. (2004). The color of supremacy: Beyond the discourse of “white privilege”. *Educational Philosophy and Theory*, 36(2), 137–152.
- Lihme, B. (2006). Bogstavpsykiatri. *Social Kritik*, 18(105)
- Mathiassen, C. (2012). *Danish Women’s perspectives on social life in prison: examples from everyday life in mixed gender prisons*. Net-publikation. Tilgængelig på <http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2012/04/mathiassenepaper.pdf>.
- Markard, M., Holzkamp, K., & Dreier, O. (2004). Praksisportræt. En guide til analyse af psykologpraksis. *Nordiske Udkast*, 32(2), 5-22.
- May, S., & Sleeter, C.E. (Eds.) (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and praxis*. New York: Routledge.
- McDermott, R.P. (1996). ”Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn.” I: C. Højholt & G. Witt (red.), *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 81-116). København: Unge Pædagoger.
- Mejding, J. (2004). *PISA 2003. Danske unge i en international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid. Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Modenhawer, B. (2007): De indefra ekskluderede. En analyse af inklusions- og eksklusionsstrukturer og –praktikker i en gymnasieskole for alle. *Migration och tillhörighet. Inklusions- och exklusionsprocesser i Skandinavien*. Stockholm: Makadam Förlag.
- Molin, J. (2002). *Den indfoldede orden – den udfoldede praksis*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Myong Petersen, L. (2009). *Adopteret: Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse*. Ph.d.-afhandling. København: DPU, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Myong, L. (2011). Raciale stilheder. Om menneskelig tilblivelse i en kontekst af transnational adoption. *Nordiske Udkast*, 39(1-2), 119–126.
- Mørck, L.L. (2003). *Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L.L. (2007). Young ethnic minorities in education. How to expand possibilities for learning and transcending of marginalization. I: V. Van Deventer, M. Terre Blanche, E. Fourie & P. Segalo (Eds.), *Citizen City* (pp. 149-159). Canada: Captus University Publications.
- Mørck, L.L. (2009). Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder: kritisk psykologisk perspektiv på intervention. I: *Psykologiske perspektiver på intervention: i pædagogiske kontekster*. red. K. Bro; O. Løw; J. Svanholt. København: Dansk Psykologisk Forlag (2009). Pp. 177-208.
- Mørck, L.L. (2010). Expansive Learning as Production of Community. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 176–191.
- Mørck, L.L., & Hunniche, L. (2006). Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology*, 2006(5), [www.discourseunit.com/arcp/5](http://www.discourseunit.com/arcp/5)
- Mørck, L.L., Khaled, H., Møller-Andersen, C., Özüpek, T, Palm, A.M., & Vorbeck, I.H. (2013). Praxis development in relation to gang conflicts in Copenhagen, Denmark. *Outlines*, 14(2), 79-105.



- Mørck, L.L., & Nissen, M. (2001). Vilde forskningsprocesser. Kritik, metoder og læring i socialt arbejde. *Nordiske Udkast*, 29(1), 33-60.
- Mørck, L.L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: T. Bechmann Jensen & G. Christensen (red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (pp. 123-153). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. (2008). Learning, Trajectories of Participation and Social Practice. In: *Outlines. Critical Social Studies*, 10 (1), 22-36.
- Nilsen, R.D. (2005). Searching for Analytical Concepts in the Research Process Learning from Children. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(2), 117-135.
- Nissen, M. (1996a). Et socialpsykologisk bidrag til forståelse af brugerindflydelse i psykosocial praksis. I: U. Juul Jensen, J. Qvesel & P. Furr Andersen (red.), *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning* (81-92). København: Philosophia.
- Nissen, M. (1996b). Undervisning som handlesammenhæng. I: C. Højholt & G. Witt (red.), *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 209-252). København: Unge Pædagoger.
- Nissen, M. (2000a). *Projekt Gadebørn*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Nissen, M. (2000b). Practice research. Critical psychology in and through practices. *Annual Review of Critical Psychology*, 2000(2), 145-179.
- Nissen M. (2001). *Hvordan man integrerer de 'utilpassede' unge – i virkeligheden*. <http://mnissen.psy.ku.dk/>
- Nissen, M. (2004). Communities og interPELLerende fællesskaber. I: P. Berliner (red.), *Fællesskaber – en antologi om community psykologi*. [Kap. 4. Pp. 93-122]
- Nissen, M. (2009). Objectification and Prototype. *Qualitative Research in Psychology*, 6(1), 67-87.
- Nygreen, K., Kwon, S.A., & Sánchez, P. (2006). Urban Youth Building Community: Social Change and Participatory Research in Schools, Homes, and Community-Based Organizations. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 107-123.

- OECD-rapport om grundskolen i Danmark (2004). Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5. Undervisningsministeriet.
- Ollman, B. (1976). *Alienation. Marx's conception of man in capitalist society*. New York: Cambridge University Press (2. edition). [Pp. 52-61].
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordisk Pedagogik*, 23(1), 1-20.
- Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant Students in our public Schools*. New York: The New York Press.
- Osterkamp, U. (2000). Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. *Nordiske Udkast*, 28, 5-28.
- Osterkamp, U., & Schraube, E. (Eds.) (2013). *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. (Critical Theory and Practice in Psychology and the Human Sciences).
- Pearce, W.B. (2007). *Kommunikation, og skabelsen af sociale verdener*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- 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*. Buckingham: Open University Press.
- Phoenix, A. (2006). Interrogating intersectionality: Productive ways of theorising multiple positioning. *Kvinder, Køn & Forskning*, 2006(23), 21-30.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-44.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications Inc.
- Puar, J. (2007). *Terrorist Assemblages. Homonationalism in queer times*. Durham, NC: Duke University Press.

- Ratner, H. (2012). *Promises of Reflexivity. Managing and Researching Inclusive Schools*. Ph.d.-afhandling. Department of Management, Politics and Philosophy. København: Copenhagen Business School (CBS).
- Rattansi, A. (2007). *Racism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2008). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.
- Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.
- Rerup, L. (2008). *Den Territoriale Selvbestemmelsesret*. Lokaliseret januar 2014 på <http://journals.lub.lu.se/index.php/scandia/article/download/324/181>.
- Roe, A., & Hvistendahl, R. (2006). Nordic Minority Students' Literacy Achievement and Home Background. I: J. Mejdning & A. Roe (Eds.), *Northern Lights on PISA 2003* (pp. 113-127). København: Nordisk Ministerråd.
- Sauzet, S. (2014, *in prep.*). An Odd Pill – An Analysis of a Systematic Review of Interprofessional Education.
- Sernhede, O. (2009). Territorial Stigmatisering. I: *Social Kritik (temanummer): Hiphop & skole & Folkeoplysning, nr.118, 4-24*
- Sernhede, O. (2011). School, Youth Culture and Territorial Stigmatization in Swedish Metropolitan Districts. *Young*, 19(2), 159–180.
- Sin, C. (2007). Ethnic Matching in Qualitative Research: Reversing the Gaze on 'White Others' and 'White' as 'Other'. *Qualitative Research*, 7(4), 477-499.
- Sleeter, C.E. (1993). How White Teachers Construct Race. In: C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, Identity and Representation in Education* (157-171). New York: Routledge.
- Sleeter, C.E. (2012). Confronting the Marginalization of Culturally Responsive Pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584.
- Spradely, J.P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt. Rhinehart and Winston.

- Staunæs, D. (2003a). *Etnicitet, køn og skoleliv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde Universitetscenter.
- Staunæs, D. (2003b). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11(2), 101-110.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. (2008). Subversive analysestrategier – eller governmentality med kjole, fjerboa og sari. I: J. Kofoed & D. Staunæs (red.), *Magtballader. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse* (pp. 252-268). København: Danmark Pædagogiske Universitetsforlag.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D.M. (2005). Interview i en tangotid. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (pp. 49-72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Stronach, I., & MacLure, M. (1997). Jack in two boxes: a postmodern perspective on the transformation of persons into portraits. In: I. Stronach & M. MacLure, *Educational Research Undone* (pp. 34-57). Buckingham: Open University Press.
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käftan. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Ph.d.-afhandling. Lund University.
- Søndergaard, D.M. (1996). *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: H. Haavind (red.), *Kjønn og Fortolkende Metode* (pp. 60-104). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Søndergaard, D.M. (2003). Subjektivering og nye identiteter – en psykologi i et pædagogisk felt. *Kvinder, køn og forskning*, 2003(4), 31-46.
- Søndergaard, D.M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: T.B. Jensen & G. Christensen (red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder* (pp. 233-267). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Søndergaard, D.M. (2009). Anders og vandslangen – mobning og kompleksitet. *Psykologisk Set*, 26, 13-25.

- Taguchi, H.L. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy*. London & New York: Routledge.
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Centre for research on Education, Diversity and Excellence. [www.crede.uscs.edu](http://www.crede.uscs.edu)
- Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Tolman, C.W. (1991). Critical Psychology: An Overview. In: C.W. Tolman & W. Maiers (Eds.), *Critical psychology. Contributions to an Historical Science of the Subject* (pp. 1-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsing, A. L. (2005). *Friction: An Ethnography of Global Connection*. Princeton: Princeton University Press.
- van Dijk, T.A. (1993). *Elite Discourse and Racism*. London: Sage Publications.
- van Gennep, A. (1908/1977). *The Rites of Passage*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Varenne, H., & McDermott, R. (1998). *Successful Failure. The School America Builds*. Westview Press.
- Vitus-Andersen, K. (2004). Indvandrerbørn leger dårligt; institutionel konstruktion af farlig fritid. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *At skabe en klient* (pp. 136-162). København. Hans Reitzels Forlag.
- von Hagen, K. (2008). A Red Tile in the Canadian Educational Mosaic. PhD.-thesis. Burnaby: Simon Fraser University.
- Wacquant, L.J.D. (2008). *Urban Outcasts: A Comperative sociology of Advanced Marginality*. Cambridge: Polity Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flek-kefjord: SEEK. Lokaliseret februar 2013, på <http://www.nb.no/nbsok/nb/3099986ec250ca35f7e47f8f14085c26?index=0#0>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.

- Wetherell, M. (1996). Group conflict and the social psychology of racism. In: M. Wetherell et al. (Ed.), *Identities, groups and social issues* (pp. 175-239). London: The Open University Press.
- Wetherell, M. (2001). Themes in Discourse Research: The Case of Diana. In: M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (Eds.), *Discourse Theory and Practice: A Reader* (pp. 14-28). London: The Open University Press.
- Willis, P. (1978/2000). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Oprindelig UK: Saxon House 1977. Senere: Ashgate.
- Wogan, P. (2004). Deep Hanging Out: Reflections on Fieldwork and Mutisited Andean Ethnography. In: *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 11: 129-139.
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity. The Joint Emergence of Social Identification and Academic learning*. New York: Cambridge University Press.
- Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3-20.
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.

## Resumé af afhandlingen

Denne afhandling er med finansiering fra DPU gennemført på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, i perioden 2009-2014. Afhandlingen har haft til hensigt at undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger for handling, tilblivelse og forandring deltagelse i en skole skaber i henholdsvis Danmark og i Sverige for unge med etnisk minoritetsbaggrund set fra et første persons perspektiv, samt hvordan dette kan forstås som del af marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser.

Afhandlingen er en antologisk afhandling bestående af fire artikler og en indledende tekst. Den indledende tekst indledes med en indledning, efterfulgt af de indledende bevægelser gjort i relation til arbejdet med afhandlingen, herunder afhandlingens kundskabsambitioner og forskningsspørgsmål. Herefter gennemgås den litteratur, jeg særligt har hæftet mig ved på området omkring marginalisering og overskridelse af marginalisering blandt unge med etnisk minoritetsbaggrund i udkolingen. Herefter redegøres for den anvendte teori, først overordnet og efterfølgende i relation til de teoretiske begreber anvendt i de enkelte artikler, og den indledende tekst afsluttes med en redegørelse for de konkrete metodiske og metodologiske tilgange og fremgangsmåder, herunder et afsnit om den etiske fordring og praksis, der løber igennem afhandlingens teoretiske såvel som empiriske og analytiske arbejde. Den indledende tekst afsluttes med nogle konkluderende og afrundende kommentarer, hvilket implicerer en gennemgang af afhandlingens bidrag, med et udgangspunkt i afhandlingens problemformulering og de dertil hørende tre forskningsspørgsmål. Efter den indledende tekst findes en oversigt over den anvendte litteratur i denne tekst, hvorefter de fire artikler, som udgør afhandlingens analyser, præsenteres.

Afhandlingen er baseret på et kvalitativt empirisk studie af 12 unge 9. klasses elever med etnisk minoritetsbaggrund i to skoler; én i København, Danmark, og én i Malmø, Sverige. Med et dobbelt perspektiv på både *marginaliseringsprocesser* og *overskridende forandringsbevægelser* undersøges og analyseres disse to fænomener i afhandlingen med en fundering i primært tre teoretiske tænkninger; en social praksisteoretisk (i hvilken situeret læringsteori er integreret i dansk-tysk kritisk psykologisk praksisforskning), en poststrukturalistisk og en agential realistisk. Såvel den teoretiske som den metodologiske tilgang er i afhandlingen valgt ud fra et ønske om en decentreret analytisk tilgang, der

bryder med samfundsmæssigt dominerende individualiserede og essentialistiske diskurser. Således er ambitionen med afhandlingen at udarbejde en undersøgelse på området, der med et overordnet udgangspunkt i de deltagende unges egne perspektiver og narrativer kan udgøre et sådan bidrag.

I forhold til anden forskning på området adskiller afhandlingens sig ved et dobbeltperspektiv på både marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser, og på hvordan race og etnicitet får betydning i den sammenhæng, ligesom det undersøges, hvordan *forbindelser* mellem de unges positioner og perspektiver i skolen og i deres øvrige liv har betydning for de unges deltagerpræmisses og handlemuligheder.

Afhandlingens analyser er baseret på 5 af de 12 unge i fire artikler, og i det følgende gives et kort resumé af de fire artikler.

## **Resumé af de fire artikler**

### **Artikel 1: Racialised subjects in a colour blind school**

I denne artikel undersøges det, hvorledes race og etnicitet får betydning i en dansk (hvid) skolesammenhæng. I artiklen bygges der videre på forståelser af race, ikke som biologi, men som forskelssættende (med)konstituerende kategori for subjektiv (menneskelig) tilblivelse og racialisering som kontingente og forhandlede processer.

I artiklen udpeges et særligt mønster blandt lærerne, nemlig hvordan de "hvide" lærere i modsætning til lærere med etnisk minoritetsbaggrund synes at tone forskelle mellem "hvide" elever og elever med etnisk minoritetsbaggrund ned. Således plæderer én lærer med etnisk minoritetsbaggrund, Josef, hvordan han mener, at forskelle i elevernes etniske baggrund bør fylde langt mere i en hverdagsskolepraksis, end tilfældet er i dag, ligesom en dansk (hvid) lærer, Julie, i artiklen med sin nedtoning af, at der skulle være forskelle på danske (hvide) elever og elever med etnisk minoritetsbaggrund, synes at reproducere det, der i artiklen refereres til som (hvid) farveblindhed og raciale stilheder. Analyserne peger dog på, at snarere end at være et spørgsmål om enten eller – at enten understreger vi forskelle eller også agerer vi farveblinde – er det et spørgsmål om graden af essentialisering. Således peger artiklens analyser af Aisha på, hvordan det er en lærers essentialisering af en racial partikularitet snarere end en racial partikularitet i sig selv, der krænker hende, ligesom det er denne lærers essentialisering af en racial partikularitet, der tilsyneladende frarøver hende muligheden for universalitet – at være som 'alle andre'.



Endelig eksemplificerer artiklen, hvad der synes at være tilfældet i det oveordnede empiriske materiale, som afhandlingen baserer sig på, nemlig at der er et overlap imellem racialisering og marginalisering. Således synes fortællinger om race og racialisering udelukkende at optræde som meningsfulde fortællinger blandt såvel elever som lærere i relation til elever, der på mange måder allerede kæmper med delvis marginalisering. På den baggrund synes race, og som i analysen af Aisha peger på også muslimskhed, at blive en social markør: Jo mere man kæmper med marginaliseringsproblematikker, des 'brunere' eller mere muslimsk bliver man. (*Artiklen er publiceret i International Journal on School Disaffection, Vol. 10, Nr.1, 2013, s. 73-89*).

## **Artikel 2: Ethnic minority students in – or out of? – education. Processes of marginalization in and across school and other contexts**

I artikel 2 undersøges det, hvorledes udvalgte elevers deltagelse og tilblivelse i skolen relaterer sig til deres deltagelse og tilblivelse *udenfor* skolen og omvendt, og i forlængelse heraf foreslås det i artiklen, hvordan vi kan forstå marginaliseringsprocesser i relation til og som forbundne med deltagelse i og på tværs af forskellige sammenhænge. Mere konkret peger analyserne på, hvordan deltagelse i et fællesskab med vennerne *udenfor* skolen synes at have afgørende betydning for deltagelsen i klasseværelset i skolen, en deltagelse i klassen der synes at få marginaliserende konsekvenser for de implicerede unge, og videre hvordan skolen spiller en afgørende rolle i marginaliseringen af bestemte elever – ikke blot i, men tilsyneladende også udenfor skolen og dermed i andre kontekster som de unge deltager/ikke deltager i.

Med afsæt i Honneth (1995 /1992) og Butler (2004) understreger analyserne i artiklen, hvordan individer er afhængige af anerkendelse som mennesker. På den baggrund peger analyserne på, hvordan et fravær af denne anerkendelse i skolen gør det umuligt for drengene at lede det, der i artiklen med reference til Butler (2004) betegnes som *viable lives* i skolen, hvilket synes at drive de unge ud i at søge denne anerkendelse andetsteds; i andre fællesskaber; fx som vist i artiklen med deres venner, på gaden, og dermed udenfor skolen, hvilket implicerer potentielle risici for, at de unge involveres i bander og banderelaterede konflikter, afvisning af videre (ungdoms)uddannelse, etc.

Samlet set peger analyserne på et fælles ansvar, fra politikere til lærere, for at se på, hvad det er, der skaber et *viable liv* for denne gruppe af unge, for at kunne udvide mulighederne for disse unge i relation til (delvise) overskridende forandringsbevægelser, hvilket kan få afgørende betydning for de unges liv - ikke blot i, men også udenfor skolen. (*Artiklen er indsendt til Outlines. Critical Practice Studies*)

### **Artikel 3: Sticky Categorizations. Processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization**

I afhandlingens artikel 3 undersøges med udgangspunkt i Saad og Amirs narrativer og perspektiver de to drenges muligheder og begrænsninger i skolen for tilblivelse på (nye) overskridende og forandrede måder i relation til tidligere kategoriseringer som 'ballademagere'.

I artiklen anvendes Deluze og Guattari (1987/2005) og deres begreber om "smooth" og "striated" rum, eller *spaces*, med henblik på at vise, hvordan overskridende forandrende tilblivelser i relation til skolelivet gøres (u)mulige for de to drenge på skolen i Danmark. Analyserne peger på, hvordan repetitioner indenfor "striated" rum (*spaces*), rum der på mange måder konstituerer skolen, blokerer for mulighederne for "smooth" rum (*spaces*) og dermed udvidende og overskridende bevægelser i relation til marginale positioner i skolen, hvilket kun gør det muligt for drengene at gentage og videreføre en negativitet om sig selv, i hvilken de kommer til at sidde fast.

I analyseeksemplerne taler Amir og Saad ikke blot om deres relationer til deres lærere, men i høj grad også om, hvem de kan og ikke kan blive til i relation til bestemte lærere. Således afspejler deres fortællinger et relationelt flow imellem (u)mulighederne for deres tilblivelser i disse relationer, hvilket analyseres med udgangspunkt i Amirs fortællinger om sin deltagelse i et brobygningsforløb samt et observationsuddrag med Saad fra en fysiktime i den 9. klasse, hvor jeg deltog i 2009.

Analyserne i artiklen peger samlet set på, hvordan gentagne begrænsende kategoriseringer synes at "klistre" til drengene, og hvordan disse klistrende kategoriseringer synes at tiltage i "klistring" i og over tid, og dermed begrænse drengenes (fremtidige) muligheder for overskridende forandringsbevægelser og *viable lives* (Butler 2004) i skolen. (Artiklen er accepteret til publicering i *International Journal of Qualitative Studies in Education*)

### **Artikel 4: The Game. Marginalisering og komplekse konstitueringer af overskridende forandringsbevægelser**

I afhandlingens 4. og sidste artikel peges 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 decentret analytisk tilgang med afsæt i social praksisteoretisk og poststrukturalistisk informerede teoretiske perspektiver. Analyserne peger med dette udgangspunkt på nogle af de kræfter, der blander sig med og væver sig ind i hinanden, og hvordan disse bliver medproducerende for Mounirs særlige overskri-

dende og forandrende tilblivelsesprocesser; væk fra marginaliserede positioner, der konnoterer A-bro-agtig, brun, gangster/ballademager, og mod mere af det, der genkendes som "normalt" (dansk, hvid) på gaden, som elev og som 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 familieklassen som Mounir tidligere deltog i), ligesom det er intra-aktionen imellem elementerne, der producerer og fikserer Mounir som det, vi genkender som en stærk og ressourcefuld ung mand eller mønsterbryder.

Nogle af de mange kræfter, der bringes i spil i artiklen, og som materialiserer sig i kropsliggjorte måder, Mounir 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. Ambitionen med analyserne i denne artikel er ikke at vise *alle* kræfter, men snarere at vise flerheden af kræfter i etableringen af Mounirs overskridende forandringsbevægelser. (*Artiklen er publiceret i Psyke & Logos, Vol. 34, Nr. 2, 2013, s. 540-558.*)

## Dissertation abstract

This dissertation is financed by DPU and conducted in the Department of Education (DPU), University of Aarhus, Campus Emdrup, Copenhagen, over a period of five years from 2009-2014. The aim of the dissertation has been to investigate what opportunities and limitations for action, becoming and change, the participation in a school in Denmark and in Sweden respectively creates for young people with an ethnic minority background seen from a first person's perspective, and how this can be understood as part of processes of marginalization and transcending movements of change.

The dissertation is an anthological dissertation consisting of four articles and an opening text. The opening text is made by an introduction followed by the opening movements made with regard to the actual work with the dissertation. This is followed by an introduction to the literature that has been of particular interest to me in the field of marginalization and the transcending of marginalization among young people with ethnic minority backgrounds in secondary education. Then, an account is made of the applied theories, first on a general level and subsequently pertaining the concepts used in each of the four articles. An account follows of the concrete methodical and methodological approaches, including an account of the ethical claim and practice that run through the theoretical as well as the empirical and analytical work of and with the dissertation. The opening text is finished by some concluding remarks including an account of the dissertations contribution to the field based upon the research questions that have prompted the dissertation. After the opening text, the four articles that make up the analyses of the dissertation are presented.

The dissertation is based on a qualitative empirical study of 12 young 9<sup>th</sup> grade students with ethnic minority background in two public schools; one in Copenhagen, Denmark, and one in Malmö, Sweden. With a dual perspective on both processes of marginalization and transcending movements of change, these are investigated and analyzed with a foundation in primarily three theoretical perspectives: social practice theory (in which situated learning is integrated in Danish-German Critical Psychological Practice Research), poststructuralism and agential realism. Both the theoretical and the methodological approach are based on a desire for a decentered analytical approach that breaks with societal dominant individualized and essentializing discourses. Thus, the ambition with the dis-

sertation is to produce to the field an investigation that with an overarching outset in young people's perspectives and narratives can make up such a contribution.

This dissertation differs from other studies in the field by combining the following three foci: 1) a dual perspective on both processes of marginalization and transcending movements of change, 2) how race and ethnicity acquire meaning in this regard, and 3) by investigating how connections between young people's positions and perspectives in school and their lives outside of the school have an impact on their premises for participation and possibilities for action.

The analyses of the dissertation are based on 5 of the 12 young people participating in the research project in four articles. Below, a short abstract is presented for each of the four articles.

## **Abstract of the four articles**

### **Article 1: Racialized subjects in a colour blind school**

This article investigates how race and ethnicity acquire meaning in a Danish (white) school context. The investigation builds on understandings of race, not as biology, but as a difference-making and (co-)constituting category for subjective (human) becoming, and racialization as contingent and negotiated processes.

The article shows a certain pattern that appears among the teachers in the overall empirical data of the investigation, namely how white teachers, as opposed to teachers with an ethnic minority background, tend to tone down differences between 'white' students and students with ethnic minority backgrounds. Hence one of the teachers with an ethnic minority background, Josef, argues that differences in ethnic minority background should be taking up much more space in the everyday practice of the school than is the case today. In contrast and with her toning down that there should be any differences between Danish (white) students and students with ethnic minority backgrounds, a Danish (white) teacher, Julie, seemingly reproduces what in the article is referred to as (white) colour blindness and racial silences. However, the analyses emphasize that rather than being a question of either/or — either we underline differences or we act colour blind — it is a question of the extent of essentialization. Hence, the analyses of the student Aisha's narratives show how it is the essentialization of a racial particularity more than the particularity in itself that offends her, and further that it is the essentialization of racial particularity expressed by one of her teachers that seemingly robs her of being universal — of being like 'everybody else'.

Finally, this article exemplifies what seems to recur in the overall collected data produced in 2009, namely that there is an overlap between racialization and marginalization; they intersect. Hence, it appears that race only seems to be an issue with regard to the students that in many ways already struggle with being (partly) marginalized. In this sense, race and, as the case with Aisha demonstrates, also 'Muslimness', seemingly become social predictors: the more you struggle with marginalization the more 'black' or Muslim you become.

## **Article 2: Ethnic minority students in – or out of? – education. Processes of marginalization in and across school and other contexts**

The second article investigates how selected students' participation and becoming *within* the school are related to their participation and becoming *outside* the school and vice versa, and in continuation hereof the article suggests how we may see and understand processes of marginalization with regard to and as connected to participation in and across different contexts. Specifically, the analyses point to how Amir's and Saad's participation in the community with friends *outside* of the school has a decisive impact on the participation *in* the school classroom: a classroom participation that seem to have marginalizing consequences for especially Saad. The analyses furthermore show how school plays a crucial role in the marginalization of certain students like Amir and Saad — not only *in* but also *across* the school context and other contexts in which these students (do not) participate.

Drawing on Honneth (1992/1995) and Butler (2004), the analyses of this article emphasize how people rely on recognition as human beings. In continuation hereof, the analyses point out how a lack of such recognition within the school makes it impossible for the boys to lead, what is, drawing on Butler (2004), referred to as *viable lives* within the school, which seems to drive the students to seek recognition elsewhere — in other communities, for instance with their friends, in the streets — with the implicit potential risks of being involved in gangs and gang conflicts as well as rejecting upper secondary education, etc.

Overall, the analyses point to a shared responsibility from policy maker to classroom teacher to try to understand what may bring about a viable life for this group of young people in order to expand the possibilities for them with regard to (partly) transcending movements of change, which can have a crucial impact on the lives of these young people, not only *in*, but also *outside* the school.

### **Article 3: Sticky Categorizations. Processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization**

With an outset in observations of and the narratives and perspectives of Saad and Amir, article 3 investigates the two boys' possibilities and limitations for (new) transcending ways of becoming subjects differentiated from previous categorizations, such as "troublemaker."

The article makes use of the concepts of smooth and striated spaces to demonstrate how processes of becoming different, of differentiation with regard to school life, are made (im)possible for the two boys in their everyday school life at a Danish school. The analyses indicate how the repetitions within the striated space(s) that in many ways constitute the school obstruct the possibilities for smooth spaces and thereby expansive and transcending movements with regard to marginal positions within the school, enabling the boys only to repeat and propagate the negativity about themselves in which they become stuck.

In the examples used in the analyses, Amir and Saad talk not only about their teachers, but also about who they can and/or cannot become, in relation to their teachers. Hence, their narratives reflect a relational flow between the (im)possibilities of their becoming in these relationships, which is specifically analyzed through Amir's narratives of his participation in a transition program and as well as through an observation of Saad during a physics class in which I participated in 2009.

All together, the analyses in this article identify how repetitive limiting categorizations, in and over time, tend to "stick" to the boys, and how these sticky categorizations tend to increase in "stickiness" in and over time, thereby blocking possible transcending movements of change as well as future viable lives within the school.

### **Article 4: The Game. Marginalization and complex constitutions of transcending movements of change**

With Mounir's metaphor of "the game" article 4 points to how this game is a jumble of elements of intra-acting forces. Drawing on Barad's agential realism, the concept of intra-acting forces (Søndergaard 2009) is used in continuation of a decentred analytical approach with a starting point in theoretical perspectives informed by social practice theory and poststructuralist theory. On this basis, the analyses identify some of the forces that blend and intertwine with each other and how these become co-constituting for Mounir's particular and changing processes of becoming. The idea with the analyses is to show some of the forces in the formation of Mounir's movements of change; away

from marginalized positions that connote A-bro-ish, dark, gangster/troublemaker, and towards more of what is recognized as “normal” (white) in the street, as a student and as a job applicant. This approach does not imply that the individual elements or forces alone create Mounir’s transcending movements of change. It is precisely the intra-action between the different elements that creates what we e.g. recognize as turning points (e.g. the family class that Mounir participated in years before), as well as it is the intra-action between the elements that produces and fixates Mounir as someone we may recognize as a strong and resourceful young man, indeed someone breaking the mould.

Some of the many forces that are brought up and into play in the article and which materialize in bodily ways in which Mounir acts and participates include territorial stigmatization, which intertwines (intra-acts) with ways of looking (brown skin, black hair), which intertwines (intra-acts) with specific ways of how you can (not) talk, which intertwine (intra-acts) with specific clothes which you can (not) wear, which intertwines with a memory of life from more marginal positions in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grade and later on in the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade. A jumble, which according to Mounir, is part of the game. The ambition with the analyses in this article is not to point out *all* of the forces, but rather to show the plurality of forces in the formation of Mounir’s movements of change.



# Bilag

## **Interviewguides**

1. Elev-interviewguide (dansk)
2. Elev-intervju guide (svensk)
3. Opfølgende elev-interviewguide (dansk)
4. Uppföljning elev-intervju guide (svensk)
5. Medarbejder interviewguide (dansk)
6. Medarbetar intervju guide (svensk)

## **Observationsguide**

7. Observationguide (de unge på skolen i Danmark og i Sverige, 2009)

## **Øvrige bilag**

8. Informationsbrev til skolen i Danmark
9. Informationsbrev til skolen i Sverige
10. Tilsagn til dit/jeres bars deltagelse i interview

## Bilag 1. Elev-interviewguide

---

Mit overordnede mål med interviewet er, at undersøge hvilke muligheder og måske endda begrænsninger du oplever det giver dig at gå i din skole, og ikke mindst hvad de skyldes (- er det (relationer til) lærerne, skolekammeraterne, eller noget helt tredje). Og i forlængelse heraf vil jeg gerne undersøge og høre dig om, hvordan er det at gå i skole for dig og hvad du ser som vigtigt ved skolen, men også hvad der er vigtigt og giver mening for dig i dit liv udenfor skolen (rettetheder + betydningsfuldt, udvidende, og meningsskabende aspekter).

---

### **Deltagelse i og på tværs af skolen og andre handlesammenhænge udenfor skolen**

#### *1. Indledning*

- Hvor gammel er du?
- Hvor længe har du gået her på skolen?
- Hvilket sprog taler du hvor (konkret: med far, mor, andre elever, i klassen, i skolegården m.m.)? - hvilken betydning har det (sproget) for hvordan du er/går i skole på? (- andre steder?)

#### *2. Hverdagsliv*

Kan du beskrive en dag, fx i går? – hvad gjorde du i går? (ca. 10 min.)

(- du stod op, så tog du tøj på, så gik du i skole, etc...)

- er det (i går) en typisk skoledag eller var det en særlig skoledag? – hvad var typisk/særligt?

#### *3. Perspektiver på muligheder og begrænsninger for deltagelse i skolen*

Hvordan vil du beskrive skolen?

(fx et godt sted at være som ung, stedet hvor man mødes med vennerne, stedet hvor man lærer noget m.m.).

Hvordan går man/du i skole?

- hvad laver du? - med hvem? – hvorhenne?

- hvordan har du lært det (hvordan man/du går i skole)?

*4. Muligheder/begrænsninger for udvidelse af rådighed over livsbetingelser (primært ift. skolen)*

Kan du fortælle om noget (særligt), som du synes det giver dig, eller har givet dig at gå i skole (hér)? – et eksempel? (fx venner = frikvarter, eller fagligt = undervisning?)

- Kunne du forestille dig at der var andre/flere muligheder her på skolen, der kunne give dig et (endnu) større udbytte af skolen (fx aktiviteter ud af huset, tilbud efter skole, flere fester, andet) - er der fx noget du kunne ønske dig, som var anderledes ved skolen? – har du (eleverne) mulighed for at foreslå disse ændringer til nogen? – hvem kan ændre det?

Hvis du nu skulle give lærerne gode råd om, hvordan de skulle lave den perfekte 9. kl., hvad skulle det så være?

Herunder evt.:

Hvad skal der til for at man/du trives i skolen/klassen?

- Er det overhovedet vigtigt? Hvad kan man/du selv gøre? Hvad mener du bør organiseres af skolen/lærerne? – bliver det det?

Hvad er du med til at bestemme her på skolen eller i klassen?

(– eller er det bedst, at det er lærerne som bestemmer?)? - Hvordan bestemmer du/I (fællesmøder)?  
- hvad kunne være anderledes? - Er der noget du godt ville have indflydelse på, når det gælder skolen?

Er der mulighed for at du kan diskutere eventuelle forslag og ændringer indbyrdes og med lærerne?

- Fortæl om en gang hvor du prøvede at diskutere ændringsforslag med en lærer? Er der noget du/I har planer om/eller godt kunne tænke jer at tage op med en lærer?

### *5. Konkret deltagelse i skolen*

Kan du give et eksempel på en god dag i skolen?

- hvad var det, der gjorde den god, eller hvad var med til at gøre den god? – hvad betød det for det du lavede (i skolen) den dag (– deltagelse: aktivt/passivt, med eller imod)?(– gav det dig noget (fx personligt, fagligt, e.a. - hvad?) (Evt.: - gjorde du noget anderledes efter skole de/den dage?)

Kan du give et eksempel på en dårlig dag (fx Amanda sidste tirsdag i Mat. m. Ivana)?

- hvad var med til at gøre den dårlig? – hvad betød det for dig? - hvad betød det for det du lavede (i skolen) den dag (– deltagelse: aktivt/passivt, med eller imod)? )? – gav det dig noget (fx personligt, fagligt, e.a.) (fx - Hvad lærte du af den situation/dag)? – har det ændret dig (eller noget), på nogen måde? - havde det en betydning for/indflydelse på din tid efter skole den/de dage? – hvordan? - hvad gjorde du fx efter skole de dage?

### *6. Deltagelse i handlesammenhænge og fællesskaber udenfor skolen (fællesskaber, familie og andre aktiviteter (engagement/rettethed)*

Hvad laver du efter skole, fx i går?

(BRUG BILLEDERNE!)? – eller t.ex. sidste weekend?

EVT:

- Sammen med hvem? - Går de også i hér på skolen, eller?

- Hvilken betydning har de for dig? – og hvilken betydning har det for dig/jer at de går/ikke går hér på skolen?

- Hvilken betydning har det for dig at være sammen med dem? – hvilken betydning har det for hvordan du er/har det i skolen? – er der fx noget ved at være sammen med dem, som du synes der gør det nemmere/vanskeligere for dig at deltage i skolen? – Hvad/hvorfor/hvordan?

- Om du selv kunne bestemme, hvad skulle då være anderlunda (utenom skolan)? – Om du t.ex kunne få bestemma en ønsk-helg/-dag?

### **Perspektiver på relationer i skolen**

Hvis du nu skulle beskrive denne her skole for mig (jeg har jo kun været her i knap 14 dage), hvordan ville du så gøre det/hvad ville du så sige?

- Hvad for en slags skole er det hér? (Forskellig fra andre skoler/klasser? –hvordan oplever du, at andre ser på denne skole? (– sociale grupperinger), osv.)?

Hvad synes du om at gå i skole? (hvilke erfaringer har du med at gå i skole)

- her på skolen? – Hvad betyder det for din måde at være på (fx for din måde at være på i undervisningen, at være sammen med de andre unge på, m.v.)? –Kan du give et eksempel på hvad det betyder?

Hvad er vigtigt ved at gå i skole, synes du (Jette)? (fx relationen til lærerne, relationen til de andre elever, at man lærer noget, e.a.)? Hvorfor?

### *7. Elev-elev-relationer*

Hvis du nu skulle beskrive klassen for mig, hvordan ville du så gøre det?

- Hvem er sammen med hvem i klassen fx?
- Hvordan har du det med de andre elever i din/jeres klasse?
- Betyder forholdet til de andre elever i klassen noget for dig? Hvad fx? – for din måde at være i skolen på? – hvad? - kan du give et eksempel på det?
- Hvad synes du om måden skolen/klassen fungerer på? – noget du kunne tænke dig var anderledes? – Hvad/hvorfor?

### *8. Elev-lærer-relationer*

Kan du beskrive dine lærere for mig? (t.ex en god/dårlig?)

- Hvad synes du kendetegner dine læreres måde at være på/undervise på? - er de anderledes end de lærere du har haft tidligere? – hvorfor/hvordan?
- Hvilken betydning har lærernes måde at være på her i skolen haft for dig?
- Jeg har mødt andre unge der mente, at det er vigtigt med respekt og tillid – hvad mener du om det? –Hvad betyder det for dig? (Evt.: - hvordan oplever du dig selv, når du bliver talt til på en respektfuld/retfærdig måde? Fx ift. en ikke-respektfuld/ikke-retfærdig måde at blive talt til på?)
- Kan du give eksempler på hvordan det er godt (/eller skidt, dårligt, en ulempe?) i forhold til dine/ tidligere erfaringer med lærere/pædagoger? - Giver det dig fx nogle andre muligheder (for at handle) end du har oplevet før? - eksempler?

- Kan du give eksempler på ulemper – noget du godt kunne tænke dig var anderledes (ved lærerne) her i skolen?

## **Ændret deltagelse**

### *9. Ændringer ift. tidligere*

Kan du beskrive nogen ændringer i dit liv fra tidligere til nu?

- Hvad har ændret sig (fx dig selv, relationer til venner, familie e.l, dine evner, temperament, eller måder at være på ift. skolen, lærere, elever, lektier e.a.)?

- Hvilken betydning har disse ændringer haft for din måde at gå og være på i skolen (fx engageret, mere interesseret (snart slut med 9. kl. = prøver o.l), blevet lettere (aktiv), givet op, mere ligeglad, andet er vigtigere fx udenfor skolen (fx venner) (passiv))? - eller den måde du fx løser skoleopgaver/arbejder på i skolen (engageret, passiv/aktiv)?

- kan du give eksempler på hvordan ændringerne har haft betydning?

### *10. Betydningsfulde andre*

Hvad eller hvem har betydet noget ift. disse ændringer

(fx anderledes undervisning, oplevelser i skolen, en lærer, dine forældre, venner, dig selv, fællesskaber i skolen, de andre unge, fællesskaber udenfor skolen e.a.)? – kan du give et eksempel?

### *11. Ændringer ift. (nærmeste) fremtid*

Hvilke forestillinger har du om din fremtid (drømme, ønsker m.v.)?

- hvor er du fx om et år fra nu? – 3 år fra nu? Er det realistisk/indenfor rækkevidde? – hvad håber/frygter du på/ikke på? – er det realistisk/indenfor rækkevidde?

- Er der noget der har ændret sig i den måde du ser dig selv i fremtiden i forhold til tidligere? - Hvor-  
når/hvordan ændrede det sig? Hvorfor/hvordan synes du det har ændret sig?

- Hvad drømmer du om, om fx 10 år, som voksen? –noget du gerne vil (være)? (orienteringer i frem-  
tiden)

### **Afrunding**

Har du nogle ting, du gerne vil fortælle eller spørge mig om inden vi slutter?

Min plan er, at følge og interviewe udvalgte elever, og der kunne jeg muligvis tænke mig at vælge dig.  
Hvis jeg kan få mulighed for, at interviewe dig om ca. 2 år, er det så i orden med dig, at jeg kontakter  
dig igen?

Derudover kunne jeg tænke mig at vise dig de udskrevne interviews, som jeg kommer til at bruge. Du  
kan bede om, at ting der handler om jer selv bliver yderligere sløret eller kun bliver omtalt overord-  
net i den endelige afhandling, hvis I finder det problematisk.



## **Bilag 2. Elev-intervju guide**

Mitt överordnade mål med intervjuet är, att undersöka vilka möjligheter och kanske begränsningar som du upplever i din skola, och inte minst hvad som är orsaken (-är det (relationer till) lärarna, skol-kamraterna, eller något helt tredje). Och i förlängning av detta vill jag gärna undersöka och höra från dig om, hur du uppfattar att det är att gå i skola och vad du tycker är viktigt vid skolan, men också hvad som är viktigt och ger dig mening i ditt liv utanför skolan. (rättigheter + betydelse, utvid-gande, och meningsskapande aspekter).

---

### **Deltagande i och på tvärs av skolan och andra handlings-sammanhang utanför skolan**

#### *1. Inledning*

- Hur gammal är du?
- Hur länge har du gått på denna skolan?
- Vilket språk talar du var (konkret: med pappa, mamma, andra elever, i klassen, i skolgården m.m.)? - vilken betydning har språket för hur du är/går i skola på? (- andra ställen?)

#### *2. Vardagsliv*

Kan du beskriva en dag, tx i går? – vad gjorde du i går? (ca. 10 min.)

(- du steg upp, klädde på dig, och så gick du i skola, etc...)

- är detta (i går) en typisk skoldag eller var det en särskild skoldag? – vad var typiskt/särskilt?

#### *3. Perspektiver på möjligheter och begränsningar för deltagande i skolan*

Hur vill du beskriva skolan?

(tx ett bra ställe att vara som ung, stället där man träffar vännorna, stället där man lär sig något m.m.).

Hur går man/du i skola?

(om jeg var en "alien" från et annat planet, hür skulle du då berätta för mig, hür man går i skola?)

- vad gör du? - med vem? – var någonstans?

- hur har du lärt det (hur man/du går i skola)?

Kan du berätta för mig, hvad som gir mening för dig – om nånting – ved at gå i skola?

(tx kammrater, läring etc.)

*4. Möjligheter/begränsningar för utvidgande av rådighet över livskonditioner (primärt ift. skolan)*

Kan du berätta om något (särskilt), som du tycker at det ger dig, eller har givit dig att gå i skola (här)? – et eksempel? (tx vännor = pauser, eller bokligt = undervisning?)

- Kan du föreställa dig att det fanns andra/flera möjligheter här på skolan, som kan ge dig ett (ännu) större utbytte av skolan (tx aktiviteter utanför skolan, erbjudande efter skolan, flera fester, annat) – finns det tx något du kunde önska dig, som var annorlunda vid skolan? – har du (eleverna) möjlighet för att föreslå dessa ändringar till någon? – vem kan ändra detta?

Om du skulle ge lärarna goda råd om, hur de skulle göra den perfekta 9. klassen, vad skulle det i så fall vara?

I denna sammanhang evt.:

Vad krävs det för att man/du trivs i skolan/klassen?

- Är det överhuvudtaget viktigt? Vad kan man/du själv göra? Vad menar du bör organiseras av skolan/lärarna? – blir det det?

Vad kan du bestämma här på skolan eller i klassen?

(– eller är det bäst, att det är lärarna som bestämmer?)? - Hur bestämmer du/ni (möte tillsammans)?

- vad kunde vara annorlunda? - Finns det något du gärna vill ha inflyttande på, när det gäller skolan?

Finns det möjlighet för att du kan diskutera eventuella förslag och ändringar mellan er och med lärarna?

- Berätta om en gång när du försökte att diskutera ett ändringsförslag med en lärare? Är det något du/ni har planer om/eller kunde tänka er att ta upp med en lärare?

#### *5. Konkret deltagande i skolan*

Kan du ge ett exempel på en bra dag i skolan?

- vad var det, som gjorde den bra, eller vad bidrog till att göra den bra? – vad betydde det för det du gjorde (i skolan) denna dag (– deltog: aktivt/passivt, med eller emot)?(– gav det dig något (tx personligt, bokligt, e.a. - vad?) (Evt.: - gjorde du något annorlunda efter skolan den dagen?)

Kan du ge ett exempel på en dålig dag (tx Amanda förra tisdagen i matte m. Ivana)?

- vad bidrog till att göra den dålig? – vad betydde det för dig? - vad betydde det för det du gjorde (i skolan) den dagen (– deltog: aktivt/passivt, med eller emot)? )? – gav det dig något (tx personligt, bokligt, e.a.) (tx - vad lärde du av den situation/dag)? – har det ändrat dig (eller något), på något sätt?  
- hadde det en betydning för/inflyttande på din tid efter skolan den/de dagarna? – hur? - vad gjorde du tx efter skolan de dagarna?

6. *Deltagande i sammanhang och gemenskap utanför skolan (gemenskap, familje och andra aktiviteter (engagement)*

Vad gör du efter skolan, tx i går?

– eller t.ex. förra helgen?

EVT:

- Tillsammans med vem? - Går de också i/här på skolan, eller?

- Vilken betydning har dom för dig? – och vilken betydning har det för dig/er att de går/inte går här på skolan?

- Vilken betydning har det för dig att vara tillsammans med dom? – vilken betydning har det för hur du är/har det i skolan? – finns det tx något vid att vara tillsammans med dom, som du tycker gör det lättare/svårare för dig att delta i skolan? – Vad/varför/hur?

- Om du själv kan bestämma, vad skulle då vara annorlunda (utanför skolan)? – Om du t.ex kan få bestämma en ønske-helg/-dag?

**Perspektiver på relationer i skolan**

Om du nu skulle beskriva denna skola för mig (jag har ju bara varit här i knappt 14 dagar), hur ville du göra det/vad ville du berätta?

- Vad för en slags skola är det här? (Olika från andra skolor/klasser? –hur upplever du, att andra ser på denna skolan? (– sociala grupperingar), osv.)?

Hur tycker du om att gå i skola? (vilka erfarenheter har du med att gå i skola)

- Här på skolan? – Vad betyder det för ditt sätt att vara på (tx för ditt sätt att vara på i undervisningen, att vara tillsammans med de andra unga på, m.v.)? –Kan du ge ett exempel på vad det betyder?

Vad är viktigt med att gå i skola, tycker du (Jette)? (tx relationen till lärarna, relationen till de andra eleverna, att man lär sig något, e.a.)? Varför?

### *7. Elev-elev-relationer*

Om du skulle beskriva din klass för mig, hur vill du då göra det?

- Vem är tillsammans med vem i klassen tx?

- Hur har du det med de andra eleverna i din/er klass?

- Betyder förhållandet till de andra eleverna i klassen något för dig? Vad tx? – för ditt sätt att vara på i skolan? – vad? - kan du ge ett exempel på det?

- Vad tycker du om sättet som skolan/klassen fungerar på? – finns det något som du önskar var annorlunda? – vad/varför?

### *8. Elev-lärare-relationer*

Kan du beskriva dina lärare för mig? (t.ex en bra/dålig?)

- Vad tycker du kännetecknar dina lärares sätt att vara på/undervisa på? - är dom annorlunda än dom lärare som du har haft tidigare? – varför/hur?

- Vilken betydning har lärarnas sätt att vara på i skolan haft för dig?

- Jeg har träffat andra unga som tyckte, att det är viktigt med respekt och att kunna lita på människor – Vad menar du om detta? –Vad betyder det för dig? (Evt.: - hur upplever du dig själv, när någon talar til dig på ett respektfullt/rättvist sätt? Tx ift. ett inte-respektfullt/inte-rättvist sätt att bli tilltalad på?)

- Kan du ge exempel på hur det är bra (/eller skit, dåligt, olämpligt?) i förhållande till dina/ tidigare erfarenheter med lärare? - Ger det dig tx några andra möjligheter (för att handla) än du har upplevt förut? - exempel?

- Kan du ge exempel på olämpor – något som du önskar vore annorlunda (vid lärarna) här i skolan?

## **Ändrad deltagande**

### *9. Ändringar ift. tidigare*

Kan du beskriva någon ändring i ditt liv från tidigare till nu?

- Vad har ändrat sig (tx dig själv, relationer till vänner, familje e.l, dina färdigheter, temperament, eller sätt att vara på ift. skolan, lärare, elever, leksor e.a.)?

- Vilken betydning har dessa ändringar haft för ditt sätt att gå och vara på i skolan (tx engagerad, mera intresserad (snart slut med 9. kl. = prov o.l), blivit lättare (aktiv), givit upp, mera likgiltig, annat är viktigare tx utanför skolan (tx vänner) (passiv))? - eller det sätt du tx löser skoluppgifter/arbetar på i skolan (engagerad, passiv/aktiv)?

- kan du ge exempel på hur ändringarna har haft betydning?

### *10. Betydningsfulla andra*

Vad eller vem har betytt något ift. dessa ändringar

(tx annorlunda undervisning, upplevelser i skolan, en lärare, dina föräldrar, vänner, dig själv, gemenskap i skolan, de andra unga, gemenskap utanför skolan e.a.)? – kan du ge ett exempel?

### *11. Ändringar ift. (närmaste) framtid*

Hur föreställer du dig din framtid (drömmar, önskemål m.v.)?

- var är du tx om et år från nu? – 3 år från nu? Är det realistiskt/innanför räckvid? –vad hoppas du på/är du rädd för eller inte? – är det realistiskt//innanför räckvid?

- Är där något som har ändrat sig i sättet som du ser dig själv i framtiden på i förhållande till tidigare?

- När/hur ändrade det sig? Varför/hur tycker du det har ändrat sig?

- Vad drömmer du om, om tx 10 år, som vuxen? –något du gärna vill (vara)? (orienteringar i framtiden)

### **Afrundning**

Har du några saker, du gärna vill berätta eller fråga mig om innan vi slutar?

Min plan är, att följa och intervjua utvalda elever, och där kan jag möjligtvis tänka mig att välja dig. Om jag kan få möjlighet för, att intervjua dig om ca. 2 år, är det i så fall okey med dig, att jag kontaktar dig igen?

Utöver detta, vill jag gärna visa dig de utskrivna intervjuer, som jag kommer att använda. Du kan be om att, saker som handlar om dig/er själva blir ytterliggare slörade eller bara blir omtalat på et överordnat sätt i den färdiga avhandlingen, om du finner det problematiskt.

## Bilag 3. Opfølgende elev-interviewguide

Formålet med sidste interview for snart tre år siden var at se på og forstå hvad skolen betød for dig, og ikke mindst hvad det skyldtes (- var det (relationer til) lærerne, skolekammeraterne, lokalområdet, familier eller noget helt femte). Og i forlængelse heraf snakkede vi om, hvordan var det at gå i skole for dig og hvad du så som vigtigt ved skolen, men også hvad du syntes var vigtigt og gav mening for dig i dit liv udenfor skolen.

Det jeg gerne vil høre lidt mere om i dette interview er, hvad der er sket dig siden sidst, hvad der sket af ændringer i dit liv siden sidst og hvorvidt og hvordan skoleforløbet på X-skolen eller andre forhold (fx lokalområdet, mediernes fokus, venner, familie osv.) har haft betydning i dit liv siden sidst. Alt dette er interessant for mig, fordi det kan lære mig noget om, hvordan man kan udvikle og forbedre vilkårene for unge som jer i folkeskolen, men også i livet efter.

---

### **Ændringer i de unges personlige deltagerbaner og retninger**

#### *Ændringer i skole/job*

1. Hvad er der sket dig, og hvad har du lavet siden sidst? Hvad laver du nu?
2. Hvordan synes du, at du har ændret dig siden sidst vi talte? Hvad er anderledes i dit liv i dag ift. dengang?
3. Hvad er der sket af vigtige (positive/negative forandringer) i dit liv siden sidst (uddannelse, arbejde, familie, venner, personligt)? Og i forbindelse med skiftet fra 9. klasse til (...)?
  - Hvad har haft betydning for disse forandringer (fx start på/brud med uddannelse(sbanen), andet); (personer? Steder? 10. klasse, ud af Teknisk Skole, ind på HH)?
  - Hvilken betydning har din skolegang på X-skolen haft for de ændringer du beskriver?



4. Er der forhold ved dit nye (skole/job)liv, som er anderledes, dvs. forskelligt fra i folkeskolen, og som gør det svært/lettere for dig at være hvor du er i dag (på den nye skole/det nye job)?

- Er der andre på din uddannelse, eller i din klasse der har det på samme måde? I din venskabskreds? I din familie? Eller andre du kender?

### Hverdagsliv

5. Kan du beskrive en almindelig dag, fx i går/eller din hverdag den sidste uge?

- hvad gjorde du fx i går? (- du stod op, så tog du tøj på, så gik du i skole, etc...)

- Er det (i går) en typisk skoledag eller var det en særlig skoledag? – hvad var typisk/særligt?

- Hvad laver du efter skole, fx i går? eller hvad lavede du fx sidste weekend? Hvor? Hvordan kommer du derhen? Sammen med hvem? Har du stadig de samme venner som for tre år siden? Nye? - Går de også på din nye skole/job, eller? Kommer de også fra samme område som dig (A-bro)?

- Hvilken betydning har de for dig? – og hvilken betydning har det for dig/jer at de går/ikke går hér på skolen/jobbet? – at de kommer/-ikke kommer fra samme område som dig?

- Hvilken betydning har det for dig at være sammen med dem? – hvilken betydning har det for hvordan du er/har det i skolen/på jobbet? – er der fx noget ved at være sammen med dem, som du synes der gør det nemmere/vanskeligere for dig at deltage i skolen/på jobbet? – Hvad/hvorfor/hvordan?

- Bor du stadig i samme område (A-bro)? Har du de samme interesser som sidst vi sås (fodbold, hæn-ge ud med vennerne på gaden)? Nye? Med hvem? De samme som for tre år siden?

### **De unges perspektiver på og betydninger af folkeskolen i dag i forhold til tidligere**

6. Hvornår stoppede du på X-skolen? – Hvordan (eksamen, afslutning, udsmidning,droppede ud)? - Har du kontakt til (nogen fra) folkeskolen i dag? Hvad laver de forskellige?

7. Når du nu tænker tilbage på din folkeskoletid – hvordan synes du så, det var at gå i skole? Hvad har det betydet for/givet dig, at gå på X-skolen (positive (muligheder) ting (nævn to) + negative (begrænsninger) ting (nævn to))?

- Fx: er der noget du synes der er blevet nemmere af, at du har gået på netop X-skolen ift. andre skoler/klasser du kender til /kammerater du havde/har? Sværere?

- Er der noget du ville ønske du havde vidst dengang, der kunne have gjort det anderledes/bedre for dig at gå i/på skolen? Hvorfor? Hvad – ex? Hvem synes du kunne have hjulpet dig med dette?

- Hvis du kunne give et råd til skoler som X-skolen om, hvordan man takler unge som jer dengang du gik her, hvad skulle det så være?

- Hvis du skulle give et godt råd til andre elever i folkeskolen (fx 9. klasse), hvad kunne det så være?

8. Sidst talte du, Saad, om, hvordan du mente at folkeskolen gav muligheder efter skolen fx med at få job/uddannelse, og at man ikke kunne det, uden. - Hvordan har du brugt de muligheder? – et ex?

- I snakkede sidste gang om, at skolen var det eneste der muliggjorde dette. Hvordan er det i dag?

- Føler du, du har flere (uddannelses)muligheder i dit liv i dag (- er udvalget større?)? Hvordan? Hvilke – et ex?

- Har disse muligheder haft noget at gøre med at du har gået på X-skolen?

9. Er der særlige skoler/jobsammenhænge/praktikpladser eller andet (andre handlesammenhænge) du kunne tænke dig at deltage i, som du har oplevet du ikke kan få adgang til? - kan du fortælle om en situation? –hvad skyldtes det, tror du?

10. (ift. bande/skyderier/kriminalitet:) Har det haft betydning for dit liv efter (og i?) folkeskolen, at du kommer fra X-skolen eller A-bro (arbejde, uddannelse, andet)? Ex? Hvad skyldes det, tror du?

Lærernes betydning for de unge i dag

11. Er der noget du ønsker du eller lærerne/skolen havde gjort anderledes i din tid på skolen, der kunne have gjort dit liv efter X-skolen anderledes? Hvad fx?

12. Hvad har relationerne til de voksne i din tid på X-skolen, betydet for din tid EFTER folkeskolen?

**De unges perspektiver på egen fremtid?**

13. Hvad ser du frem til i fremtiden? Noget du håber, bliver bedre?

14. Hvordan tror du dit liv vil ændre sig? Er der nogen problemer eller konflikter, som du håber, du undgår?

15. Hvad håber du/drømmer du om, at du laver i fremtiden? om 2 eller 5 år? Hvad håber ikke på (Hvad håber I, at I undgår)?

## Bilag 4. Uppföljning intervjuguide

Syftet med den sista intervjun, för snart tre år sedan, var att undersöka samt förstå vad skolan betydde för dig, och inte minst vad det berodde på (var det relationen till lärarna, skolkamraterna, lokala området, familjer eller något annat). Och i samband med detta pratade vi om, hur det var att gå i skolan för dig och vad du såg som viktigt i skolan, men också vad du såg var viktigt och gav mening för dig utanför skolan.

Det som jag gärna vill höra lite mer om i denna intervju är vad som har skett sedan sist, vad det är för förändringar som har skett i ditt liv sedan sist samt om och hur skolförloppet på Y-skolen eller andra förhållanden (i lokalområdet, mediernas fokus, vänner eller familj osv.) har haft betydelse i ditt liv sedan sist. Allt detta är intressant för mig, med anledning av att det kan lära mig något om hur man kan utveckla och förbättra villkoren för unga som är i grundskolorna men också för livet efter det.

---

### Ändringar i de ungas personliga deltagande och inriktningar

#### *Ändringar i skola/jobbb*

1. Vad har hänt med dig, och vad har du gjort sedan sist?
2. Hur tycker du, att du har ändrat dig sedan sist vi talades vid? Vad är annorlunda i ditt liv nu i jämförelse med innan?
3. Vilka viktiga förändringar (positiva/negativa) har skett i ditt liv sedan sist (utbildning, arbete, familj, vänner, personligt)? Och i förbindelse med skiftet från klass 9 till klass ...?
  - Vad har haft betydelse för dessa förändringar (t.ex. start på/avbrott på utbildning, annat); (personer? Platser? Klass 10, ut från Teknisk skola, in på HH?)
  - Vilken betydelse har din skolgång på X-skolen haft för de förändringar som du beskriver?
4. Finns det förutsättningar med ditt nya (skola/jobbb) liv, som är annorlunda, dvs. som skiljer sig från grundskolan, och som gör det svårare/lättare för dig att vara där du är idag (på den nya skolan/det

nya jobbet)?

- Är det andra på din utbildning, eller i din klass som har det på samma vis? I din vänskapskrets? I din familj? Eller andra som du känner?

### Vardagsliv

5. Kan du beskriva en vanlig dag? T.ex. igår/eller din vardag senaste veckan?

- Vad gjorde du t.ex. igår? (- du vaknade, tog på dig kläder, gick till skolan, etc...)

- Var det (igår) en typisk skoldag eller var det en särskild skoldag? – Vad var typiskt/särskilt?

- Vad gjorde du efter skolan, t.ex. igår? Eller vad gjorde du t.ex. den senaste helgen? Vart? Hur kommer du dit? Tillsammans med vem? Har du fortfarande samma kompisar som för tre år sedan? Nya?

- Går de också på din nya skola/ditt nya jobb, eller? Kommer de också från samma område som dig (Södra Innerstaden)?

- Vad har de för betydelse för dig? – och vilken betydelse har det för dig att de går/inte går här på skolan/jobbet? – att de kommer/inte kommer från samma område som dig?

- Vilken betydelse har det för dig att kunna träffa dem? – Vilken betydelse har det för hur du har det i skolan/på jobbet? – Är det t.ex. något om att träffa dem, som du tycker gör det lättare/svårare för dig att delta i skolan/på jobbet? Vad/Varför/Hur?

- Bor du fortfarande i samma område (Södra Innerstaden)? Har du samma intressen som sist vi sågs (fotboll, hänga med vännerna på gården)? Nya? Med vem? Är det de samma som för tre år sedan?

### **De ungas perspektiv på och betydelse av grundskolan idag i förhållande till innan?**

6. När slutade du på Y-skolan? – Hur (examen, avslutning, utstötning, hoppade av)? – Har du kontakt med (några från) grundskolan idag? Gör de något annat?

7. När du tänker tillbaka på din grundskoletid – hur tycker du då att det var att gå i skolan? Vad har det betytt för dig/vad har du fått ut av att gå på Y-skolen (positiva (möjligheter) saker (styrelse två) + negativa (begränsningar) saker (styrelse två))?

- T.ex.: är det något som du tycker har blivit lättare bara för att du har gått på Y-skolen i jämförelse med andra skolor/klasser som du känner till/kamrater som du hade/har? Svårare?

- Är det något som du vill önska att du hade vetat vid den tidpunkten, som hade kunnat göra det annorlunda/bättre för dig att gå på skolan? Varför? Vad? – Exempel? Vem tror du skulle kunna ha

hjälpt dig med detta?

- Om du skulle ge ett råd till skolor som Y-skolen, om hur man hanterar de unga som dig då du gick här, vad skulle det då vara?

- Om du skulle ge ett gått råd till andra elever i grundskolan (t.ex. Klass 9), vad skulle det då vara?

8. Är det särskilda skolor/jobbsammanhang/praktikplatser eller annat (andra sammanhang) som du kan tänka dig att delta i, som du har upplevt att du inte kan få tillgång till? – Kan du berätta om en situation? – Vad berodde det på, tror du?

9. (vs. Gäng/Skottlossningar/Kriminalitet:) Har det haft betydelse för ditt liv efter (och i), att du kommer från Y-skolen eller Södra Innerstaden (arbete, utbildning, annat)? Exempel? Vad beror det på, tror du?

#### Lärarnas betydelse för de unga idag

10. Är det något som du önskar att lärarna hade gjort annorlunda under din tid på skolan, som kan ha gjort ditt liv efter Y-skolen annorlunda? Vad t.ex.?

11. Hur har dina relationer till de vuxna under din tid på Y-skolen, betytt för din tid EFTER grundskolan?

#### **De ungas perspektiv på deras egen framtid?**

12. Vad ser du fram till i framtiden? Något som du hoppas blir bättre?

13. Hur tror du att ditt liv kommer att ändra sig? Är det några problem eller konflikter som du hoppas att du kan undvika?

14. Hur hoppas du/drömmar du om att du kommer leva i framtiden? Om 2 eller 5 år? Vad hoppas du inte på (Vad hoppas du att du kan undvika)?

## Bilag 5. Medarbejder-interviewguide

Mit overordnede mål med interviewet er, at undersøge nogle af de væsentlig og betydningsfulde vilkår og forhold (handlingsbetingelser) i skolen, der ifølge dig har betydning for de unge med anden etnisk baggrund end dansk/svensk og deres muligheder for at gå her på skolen (læring/deltagelse). Formålet med dette er at se på hvilke muligheder og begrænsninger, der for dig at se, er forbundet med det at være elev hér på skolen, og evt. se på hvordan eller hvad der kunne udvikle disse vilkår og forhold.

---

### **Positionering af de unge der deltager i skolen (marginale positioner/legitim perifere (bemyndigende) positioner)**

1. Hvad er det for nogle unge der går her på skolen/i klassen? Kan du beskrive dem? Kan du beskrive forskellige måder at være elev på?

- Er der forskel på de unge i klassen, synes du (fx etnisk danske/svenske og unge med anden etnisk baggrund end dansk/svensk)? Hvordan (evt. noget om sproglige forudsætninger – måske den interviewede selv bringer det op)? Kan du give et eksempel?

2. Hvad tror du eleverne synes om at gå her? – Kan du give eksempler?

- Hvordan har de unge det med de lærerne her i klassen (er der nogen de er særligt glade for (rettet mod), i konflikter med/ser skævt til)? – et eksempel? Hvad tror du der har betydning for, om man som lærer bliver set som en god/dårlig lærer? - et eksempel? - hvilken betydning har det for hvordan og hvor meget de er med i klassen (aktivt: med/imod, passivt: at holde ud/ perifert)?

- Kan du beskrive hvordan de unge har det sammen (er der venskabsgrupper? ? – hvilken betydning har det for deres deltagelse i aktiviteterne i klassen (aktivt: med/imod, passivt: at holde ud/ perifert)?



### 3. Hvad ser du som jeres vigtigste mål med de unge/eleverne i klassen

(fx undervisning, afgangseksamen/godkænt, opdragelse, e.a. – *henvis om muligt til observationerne; hvad var fx grunden til (hvilke overvejelser), at gjorde du som du gjorde dér og dér*)? - på hvilke måder synes du det lykkes? Hvad oplever du som den sværeste udfordring i den forbindelse? – eksempler?

### 4. Hvordan oplever du, at lærerne er overfor de unge/eleverne

(fx tonen; humoristisk/respektfuld/autoritær/andet)? - kan du give eksempler (fx dig selv - *henvis om muligt til observationerne*)? - fx en god dag/situation? - fx en vanskelig dag/situation/konflikt?

- Hvilken betydning oplever du, at det har for de unge?

- For deres forståelse af sig selv? Af jer? Af andre?

- For de unges muligheder for at udvikle sig (ændre sig (fx deres deltagelse (mønstre, adfærd, m.v.))?)

- Eksempler?

### **Deltagelse i og på tværs af handlesammenhænge og praksisfællesskaber (i skolen)**

### 5. Hvilken betydning tror du det har for de unge at gå her i klassen

(fx personligt, fagligt e.l.? Forskel fra andre (fx tidligere) klasser; andre skoler; andre byer/lokalområder – spørg til situering)?

### 6. Kan du beskrive en dag i klassen, fx i går?

- Var det en vanlig/særskilt dag?

Kan du give et eksempel på en god dag?

- hvad/hvem var med til at gøre den god for dig?/ for eleverne? – hvilken betydning havde det for de unges måder at deltage i aktiviteterne på den dag (– aktivt/passivt, med eller imod)?

Kan du give et eksempel på en dårlig dag?

- hvad var med til at gøre den dårlig? – hvad betød det for de unges måder at være på den dag (– deltage aktivt/passivt, med eller imod i aktiviteterne)? Hvor ofte har I den slags konflikter eller dårlige dage/gode dage? - Hvilken betydning tror du (omfanget af) gode/dårlige dage har for de unges tid efter skole?

- Hvad er der flest af, gode eller dårlige dage/situationer?

*5. Muligheder/begrænsninger for de unges deltagelse i skolen og for deres muligheder for udvidelse af rådighed over deres livsbetingelser*

- Synes du, der er forskel på udfordringer/konflikter for de unge med anden etnisk baggrund end dansk/svensk end for de etnisk danske/svenske elever?

- kan du give et eksempel?

- Hvordan foregriber du/I/ eller håndterer du/I det?

Kunne du ønske dig, at der var andre/flere muligheder her på skolen

(fx aktiviteter ud af huset, tilbud efter skole, flere fester, andet), som man kunne tilbyde de unge? - hvad tror du fx kunne afhjælpe problemerne?

- Hvad mener du der skal til for at de unge får en god dag i skolen/klassen?

- Hvad kan de unge (reelt) selv gøre? Hvad mener du bør organiseres af skolen/lærerne/er?

- I hvor høj grad synes du, at de unge har indflydelse på deres (hverdags)liv i skolen? – kan du give et eksempel? – Er der områder, hvor du synes de har for meget indflydelse? – eller for lidt indflydelse?  
– I hvor høj grad har du/lærerne indflydelse på de unges liv i og uden for skolen, synes du?

- Er der mulighed for at de unge kan diskutere eventuelle forslag og ændringer indbyrdes og med jer/lærerne? Kan du give et eksempel på en gang hvor de unge prøvede at diskutere ændringsforslag med jer/en lærer?

### **Lærerperspektiver på egen praksis, forholde-måder, relationer til de unge, samt betydningen heraf**

#### 7. Hvad synes du om at være lærer her (på skolen/i klassen)?

- om arbejdet med de unge (- hvordan har du det med de unge)?

- Hvad er svært/hårdt/udfordrende/problematisk? – overvejer du nogen gange at stoppe hér/skifte arbejde? - hvilke situationer/vilkår får dig til at overveje det? – hvad kunne gøre en positiv forskel i den sammenhæng?

- hvilken betydning tror du det har for de unge, om du trives eller ej? – for deres måde at trives og være i klassen på?

– kan du beskrive hvordan du har det ift. dine rettigheder ift. arbejdet med de unge? – er det tilfredsstillende/begrænsende?

#### 8. Hvad synes du kendetegner lærerne her på skolen/i klassen?

- Kan du beskrive dem fx hvordan er du lærer; fx hvad gør du? - med hvem? - hvorhenne?)? – Skal man være særlig for at kunne lide dette arbejde/holde det ud (hvad er fx med til at give stress og udbrændthed/ engagement og overskud?)?

- er de anderledes end lærere andre steder du kender (fx med færre unge med anden etnisk baggrund end dansk/svensk)? - hvordan?

#### 9. Hvilken betydning tror du læreren har for de unge?

- for deres muligheder for at deltage/lære i skolen?
- for deres forståelse af sig selv?
- af andre unge?

10. Hvilken betydning har din (evt. begrænsede/manglende) uddannelsesmæssige baggrund (som lærer) for dit samvær med de unge i undervisnings- og/eller andre sammenhænge?

(fx begrænsende, udvidende, andet)? – er der områder, hvor du ville ønske du var bedre rustet/uddannet (svensk/dansk som andetsprog, specialpæd., forældresamarbejde m.m.)

- hvilken betydning tror du det har for de unge (– og fx deres faglige udbytte)?

### **De unges ændrede deltagelse**

*13. Ændringer ift. tidligere*

- Kan du prøve at beskrive de ændringer (hvis nogen?) du oplever der er sket med de unge/eleverne fra du først mødte dem?

(fx hvordan deltog de i starten (af udskoling; t.ex 7. klasse); hvordan nu)? - Kan du komme med et eksempel?

- Er der forskelle på hvordan de unge ændrer sig? - hvis ja, hvordan?
- Hvad tror du disse ændringer skyldes (- fx de unge selv, vennerne, lærerne, pædagogik, andre voksne, andet)?

Har du oplevet de ændringer ift. de unges måder at være på (rettethed/deltagerbaner) *utanom* skolen?

- hvilke? Et eksempel?
- hvad tror du det skyldes (samf. ændringer, lokale ændringer, tiden, alder, episoder, konflikter)?
- hvilken betydning tror du det har for den unge? Nu? Efter endt forløb hér i skolen?

I hvor høj grad tilskriver du de unges ændringer deres deltagelse i klassen/skolen?

- hvorfor/hvorfor ikke?

*16. Ændringer ift. (nærmeste) fremtid*

Hvilke forestillinger gør du dig om de unges (nærmeste) fremtid (uddannelse m.v.)?

- hvor er de t.ex om to-tre år fra nu, efter skolen (9. klasse)?

- Hvad håber du på? – hvem/hvad er du bekymret for?

## Bilag 6. Medarbetar-intervju guide

Mitt överordnade mål med intervjuet är, att undersöka några av de viktigaste och betydningsfulla villkor och förhållande (handlingsbetingelser) i skolan, som för dig i fråga har betydning för de unga med annan etnisk bakgrund än dansk/svensk och deras möjligheter för att gå här på skolan (lärande/deltagande). Föremålet med detta är att se på vilka möjligheter och begränsningar, som du ser, hänger ihop med att vara elev här på skolan, och evt. se på hur eller vad som kan utveckla dessa villkor och förhållande.

---

### **Positionering av de unga som deltar i skolan (marginala positioner/legitima perifera (bemyndigande) positioner)**

#### 1. Vad är det för unga som går här på skolan/i klassen? Kan du beskriva dom? Kan du beskriva olika sätt att vara elev på?

- Tycker du att där är skillnad på de unga i klassen, (tx etnisk danska/svenska och unga med annan etnisk bakgrund än dansk/svensk)? Hur (evt. något om språkliga förutsättningar – kanske den intervjuade själv tar upp ämnet)? Kan du ge ett exempel?

#### 2. Hur tror du att eleverne tycker om att gå här? – Kan du ge exempel?

- Hur har de unga det med lärarna i denna klassen (finns det någon som de är särskilt glada för (rättade imot), i konflikter med/tittar snött på)? – et exempel? Vad tror du har betydning för, om man som lärare bliver uppfattad som en bra/dålig lärare? - et exempel? - vilken betydning har det för hur och hur mycket der är med i klassen (aktivt: med/imot, passivt: att uthålla / perifert)?

- Kan du beskriva hur de unge har det tillsammans (är där vännergrupper? ? – vilken betydning har detta för deras deltagande i aktiviteterna i klassen (aktivt: med/imot, passivt: att uthålla/ perifert)?

### 3. Vad uppfattar du som erat viktigaste mål med de unga/eleverna i klassen

(tx undervisning, afgangsexamen/godkänt, uppfostran, e.a. – hänvisa gärna till observationerna om det är möjligt; vad var tx orsaken till (vilka övervägelse), att du gjorde som du gjorde där och där)? - på vilka sätt tycker du det lyckades? Vad upplever du som den svåraste utfodringen i detta tillfället? – exemplar?

### 4. Hur upplever du, att lärarna uppför sig överför de unga/eleverna

(tx tonen; humoristisk/respektfull/autoritär/annat)? - kan du ge exempel (tx dig själv – hänvisa gärna om det är möjligt till observationerna)? - tx en bra dag/situation? - tx en svår dag/situation/konflikt?

- Vilken betydning upplever du, att det har för de unga?

- För deras uppfattning av sig själva? Av er? Av andra?

- För de ungas möjlighet för att utveckla sig (ändra sig (tx deras deltagande (mönster, uppförande, m.v.))? - Exempel?

### **Deltagande i och på tvärs av handlingssammanhang och praksisgemenskaper (i skolan)**

### 5. Vilken betydning tror du det har för de unga att gå här i klassen

(tx personligt, bokligt e.l.? Skillnad från andra (tx tidigare) klasser; andra skolor; andra byar/lokalområden – fråga om situering)?

### 6. Kan du beskriva en dag i klassen, tx igår?

- Var det en vanlig/särskilt dag?

Kan du ge ett exempel på en bra dag?

- vad/vem deltog i att göra den bra för dig?/ för eleverna? – vilken betydning hadde det för de ungas sätt att delta i aktiviteterna på denna dag (– aktivt/passivt, med eller imot)?

Kan du ge ett exempel på en dålig dag?

- vad var med till att göra den dålig? – vad betydde det för de ungas sätt att uppföra sig på den dagen (– deltog aktivt/passivt, med eller imot i aktiviteterna)? Hur ofta har Ni den sortens konflikter eller dåliga dagar/bra dagar? - Vilken betydning tror du (hur mycket) bra/dåliga dagar har för de ungas tid efter skolan?

- Vad finns det mest av, bra eller dåliga dagar/situationer?

*5. Möjligheter/begränsningar för de ungas deltagande i skolan och för deras möjligheter för att utvidga rådighet över deras livsbetingelser*

- Tycker du, att det är skillnad på utmaningar/konflikter för de unga med annan etnisk bakgrund än dansk/svensk än för de etnisk danska/svenska eleverna?

- kan du ge ett exempel?

- Hur föregriper du/Ni/ eller handterar du/Ni det?

Önskar du dig att det fanns andra/flera möjligheter här på skolan

(tx aktiviteter utanför skolan, erbjudande efter skolan, flera fester, annat), som man kunde erbjuda de unga? - vad tror du tx kan avhjälpa problemen?

- Vad tycker du behövs för att de unga får en bra dag i skolan/klassen?

- Vad kan de unga (reelt) själva göra? Vad tycker du bör organiseras av skolan/lärarna/er?



- I hur hög grad tycker du, att de unga har inflyttande på deras (vardags)liv i skolan? – kan du ge ett exempel? – Finns det områden, där du tycker de har för mycket inflytande? – eller för lite inflytande? – I hur hög grad har du/lärarna inflytande på de ungas liv i och utanför skolan, tycker du?

- Finns det möjlighet för att de unga kan diskutera eventuella förslag och ändringar sinsemellan och med er/lärarna? Kan du ge ett exempel på en gång när de unge provade att diskutera ändringsförslag med er/en lärare?

### **Lärarperspektiver på egen praxis, förhållande-sätt, relationer till de unga, samt betydningen härav**

#### 7. Hur tycker du om att vara lärare här (på skolan/i klassen)?

- om arbetet med de unga (- hur har du det med de unga)?

- Vad är svårt/jobbigt/utfordrande/problematisk? – överväger du ibland att sluta här/skifta arbete? - vilka situationer/villkår får dig att överväga detta? – vad kan göra en positiv skillnad i denna sammanhang?

- vilken betydning tror du att det har för de unge, om du trivs eller inte? – för deras sätt att trivas och vara i klassen på?

– kan du beskriva hur du känner det ift. dina rättigheter ift. arbetet med de unga? – är det tillfredställande/begränsande?

#### 8. Vad tycker du känne tecknar lärarna här på skolan/i klassen?

- Kan du beskriva dom (t.ex berätta för mig; vilket sätt är du lärare på; tx vad gör du? - med vem? – var någonstans)? – Skall man vara en särskild person för att kunna tycka om detta arbetet/hålla ut (vad tx är medverkande till at ge stress och utbrändhet/engagement och överskott)?

- är lärarna här annorlunda än lärare andra ställende som du känner till (tx med färre unga med annan etnisk bakgrund än dansk/svensk)? - hur?

9. Vilken betydning tror du lärarna har för de unga?

- för deras möjlighet för att delta/lära i skolan?
- för deras självuppfattning?
- av andra unga?

10. Vilken betydning har din (evt. Begränsade/inte eksisterande) utbildningsmässiga bakgrund (som lärare) för ditt samvaro med de unga i undervisnings- och/eller andra sammanhang?

(tx begränsande, utvidgande, annat)? – finns det område, där du önskar att du var bättre rustad/utbildad (svenska/danska som andraspråk, specialpäd., föräldrarsamarbete m.m.)

- vilken betydning tror du det har för de unga (– och tx deras bokliga utbytte)?

**De ungas ändrade deltagande**

*13. Ändringar ift. tidigare*

- Kan du försöka att beskriva de ändringar (om några?) som du har upplevt har hänt med de unga/eleverne från att du först mötte dom?

(tx. hur deltog dom i början (av utskolningen; t.ex 7. klass); hur nu)? - Kan du komma med ett exempel?

-Är där skillnad på hur de unga har ändrat sig? - om ja, hur?

- Vad tror du är orsaken till dessa ändringar (- tx de unga själv, vännorna, lärarna, pedagogik, andra vuxna, annat)?

Har du upplevt ändringar i de ungas sätt att vara på (rettethed/deltagarbanor) utanför skolan?

- vilka? Ett exempel?

- vad tror du är orsaken til detta (samf. ändringar, lokala ändringar, tiden, ålder, episoder, konflikter)?

- vilken betydning tror du det har för den unga? Nu? När dom slutar skolan här?

I hur hög grad tillskriver du de ungas ändringar deras deltagande i klassen/skolan?

- varför/varför inte?

*16. Ändringar ift. (närmaste) framtid*

Vilka föreställningar gör du dig om de ungas (närmaste) framtid (utbildning m.v.)?

- Var finns dom om t.ex två-tre år från nu, efter skolan (9. klass)?

- Vad hoppas du på? – vem/vad är du bekymrad för?

## Bilag 7. Observationsguide

I mine observationer ser jeg på skolen som mulighedsrum for den 'brede' ungegruppe (majoriteten) i klassen, med særligt fokus på etniske minoritetsunge (minoriteten). Begrebet om mulighedsrum er ikke alene skabt af elever og lærere, men også af de fysiske omgivelser, antallet af elever, antallet og slagsen af lærere (dem vs. os, overskridelse og fællesskaber på tværs) m.m., og er endvidere samfundsmæssigt forankret (kilde). Ved mit første møde med praksis observeres ligeledes med formålet at skabe kontakt med henblik på udvælgelse af elever, som jeg ønsker at følge mere tæt og som kan udgøre potentielle medforskere i projektet (blandt forskellige parter). I den fokuserede observation, som denne guide omhandler, er endvidere særligt fokus på forskelle i de unges deltagelsesmåder, fællesskaber (som ofte også rækker ud over skolen) og samspil mellem de unge og lærerne, og de unge imellem.

---

Der differentieres ved observationen/iagttagelsen i mellem mere eller mindre aktive og relativt 'passive' former for deltagelse. Måden de unge deltager på i de forskellige praksisser, forstås i forhold til det mulighedsrum som lærerne og de unge skaber, med afsæt i den enkeltes handlemuligheder, praksisideologi og deltagerpræmisses, der er medbestemmende for den sociale praksis. Således bidrager en differentieret fokusering på deltagelsesmåder til en forståelse af de sammenhænge, der udgør skolens mulighedsrum for de unges deltagelse.

---

*Dato:*

### **Fysiske rammer:**

aktuelle forhold – tidspunkt, beskrivelse af rummet og dens indretning,

### **Deltagere:**

De tilstedeværende i situationen – antal og karakteristika (dreng/pige, etnicitet, aldersgruppe, andre betydningsfulde karakteristika, os vs. dem, etc.)

**Tilbud/aktivitet:**

Tilbuddets mål – middel – sammenhæng (de involverede unge og lærere)

---

Spørgsmål til iagttagelse af de unges deltagelse:

- Hvordan deltager de unge i skolen?
- Hvad eller hvem er de unge rettet i mod (afspejler/undersøger engagement/mening)?
- Hvilke former for samspil og samvær opstår i løbet af timen eller situationen (deltagelse og forholdemåder, (teoretiske) konflikter, sammenhænge, fællesskaber, at høre til, engagementer, os vs. dem (modsatninger))?
- Hvilken rolle spiller de forskellige aktiviteter i forhold til forskellige deltagelsesmåder?

Spørgsmål til iagttagelse af lærernes samspil med de unge:

- Hvad og hvem orienterer lærerne sig mod i hvilken situation (eller mål-middel-sammenhæng, eller en (konflikt)situation)?
- Hvordan forholder lærerne sig til opståede dilemmaer/konflikter i situationen
- Hvordan kan lærernes varierende deltagelsesmåder relateret til forskellige unge og forskellige aktiviteter karakteriseres - er der mønstre (handlegrunde)?
- Hvilke lærer-forholdemåder (anerkendende/underkendende – også generelt ift. overskridende læring) ift. de unges deltagelse kommer til udtryk (italesættelser, ignorering, overseen, irettesættelser, m.v. – herunder situationens indhold, dvs. forankret ift. det de er sammen om (mål-middel-sammenhæng))?

## OBSERVATIONSGUIDEN:

Observationsguiden er tænkt i relation til undersøgelsens læringsbegreber (Lave & Wenger 2003), herunder medlæring (Dreier 1999, hentet fra Holzkamp 1993)

---

### Elevernes aktive former for deltagelse ift. mål-middel-sammenhængen (læring gn. aktiv deltagelse):

- at tage initiativ (alene eller sammen med andre unge eller læreren)
- på opfordring af andre unge eller en lærer
- opsøgende bestemte aktiviteter eller andre unge
- i opposition til lærer, andre unge eller til indholdet (dagsordenen; ikke blot til personer)
- Hvordan kan elevernes deltagelsesmåder relateret til forskellige unge, lærer(e) og forskellige aktiviteter karakteriseres - er der mønstre (handlegrunde – vigtigt med handlegrunde; undersøg fx disse mere uddybende i et senere interview)?

### Elevernes mere eller mindre passive former for deltagelse (læring gn. mere passive former for deltagelse):

- *Legitim perifer deltagelse* (i relation til læring (Lave & Wenger 2003) – lære overvejende via observation, afventende andres initiativ (for senere at deltage mere fuldt ud) – bruger de det fx senere når de deltager?
- *Marginal* (tilbagetrukket; meget ringe kontakt til andre unge eller lærer, eller i forhold til aktiviteten eller forladende aktiviteten)
- *Ikke deltagende*, fx fysisk eller psykisk ikke-tilstede (fx udenfor døren, sove på bordet, etc.)

**Fællesskaber:**

- de unges rettigheder i deres deltagelse (mod andre unge, mod lærer)

**Lærerens forholdemåder, deltagelse og samspil med de unge:**

- lærerens (ikke)forholden sig i forhold til enkelte unge eller ungegruppen (klassen)
- lærerens forholden sig i konfliktfyldte situationer
- lærerens (ikke)engagement i forskellige aktiviteter og fællesskaber

## Bilag 8. Informationsbrev til skolen i Danmark

### Overskridende læring

-studie af etniske minoriteters (med)læring i hhv. dansk og svensk udskoling

---

OECDs rapport om grundskolen i Danmark (2004) peger på en række problemer vedrørende udbyttet af skolegangen for tosprogede elever, ligesom tidligere publikationer fra OECD i serien "Education at a Glance" peger på, at Danmark tilsyneladende har sværere ved at integrere tosprogede elever end andre lande i OECD, fx Sverige. En del tidligere etnografisk uddannelsesforskning peger på hvordan skolen reproducerer visse elevers samfundsmæssigt marginale positioner (fx Fergusson 2000; Olsen 1997; McDermott 1996; Willis 1978). Endvidere peger en del nyere forskning og litteratur på, hvorfor det går skidt i skolen netop for elever med etnisk minoritetsbaggrund (fx Elsborg et.al 2005; Gilliam 2005; Gitz-Johansen 2006), ved at fokusere på, hvordan marginalisering reproduceres i forskellige institutioner, ved at eksplicere de implicite og tavse processer hvorigennem de professionelle, til trods for deres gode intentioner, bidrager til yderligere positionering af unge med anden etnisk baggrund end dansk (Gilliam 2005, Hjerrild 2005, Bek-Pedersen 2005, Bundgaard & Gulløv 2005, Vitus-Andersen 2004).

Med udgangspunkt i interviews med og deltagende observationer af 8-15 unge med anden etnisk baggrund end dansk/svensk i henholdsvis en konkret dansk og en svensk udskolingskontekst, analyseres de unges muligheder og begrænsninger for overskridende læring (Mørck 2006), set primært ud fra et unge perspektiv suppleret med et perspektiv fra andre parter der for de unge udgør betydningsfulde andre (fx forældre, lærere og/eller kammerater). Jeg vil undersøge hvilke (diskursive) læringsdagsordener henholdsvis de unge og skolen har, hvordan de griber og anvender og er med til at forme videre på de disse muligheder og begrænsninger i det (skole)system, der møder dem; hvad udgør i skolen barrierer og ressourcer for læring set ud fra et unge perspektiv? – og hvilke forskelle og ligheder er der i hhv. de unges og andre for dem betydningsfulde personers perspektiver?

Projektet fokuserer således på læring og overskridelse af marginalisering (Mørck 2006), som de foregår i og på tværs af skolen og andre kontekster. Det undersøges, hvordan de unges deltagelse i skolen har betydning for deres deltagelse i og på tværs af forskellige for de unge betydningsfulde sammenhænge og fællesskaber (fx med vennerne, familien, i ungdomsklub, fritid o.l.), og omvendt



hvordan disse sammenhænge og fællesskaber har betydning for de unges deltagelse i skolen. Hovedidéen i projektet er at undersøge læring i relation til livsførelse og læringsbaner (Holzkamp 1998). Dvs. at undersøge hvordan læring rækker ud over den situation, hvori der læres, til andre situationer hvor det lærte anvendes og får betydning for den unges selvforståelse. Fokus er i den sammenhæng på den uformelle, dvs. den ofte ikke-erkendte medlæring i modsætning til den mere eksplicite og intenderede læringsbestræbelse (Dreier 1999, hentet fra Holzkamp 1993).

Projektet bidrager med indsigt i dobbeltheder og modsætninger i læringsmiljøer og læringsformer, men også i de unges deltagelse (Lagermann 2008). Betydningen af den samfundsmæssige/nationale og lokalkulturelle forankring inddrages i udforskningen af de dilemmaer og handlemuligheder, udsatte etniske minoritets unge og 'deres betydningsfulde voksne' (inkl. professionelle) står i. Ved at reflektere og analysere handlemuligheder og begrænsninger på tværs af de forskellige miljøer i henholdsvis Danmark og Sverige, bidrager projektet til konkret praksisudvikling med henblik på at mindske denne gruppes marginalisering og uddannelsesfrafald.

## Bilag 9. Informationsbrev til skolen i Sverige

### Överskridande inläring

#### -studie av etniska minoriteters (med)läring i dansk och svensk utskolning

---

OECDs rapport om grundskolan i Danmark (2004) pekar på en rad problem vid utbytet av skolgången för tvåspråkiga elever, liksom tidigare publikationer från OECD i serien "Education at a Glance" pekar på, att Danmark tillsynes har svårare vid att integrera tvåspråkiga elever än andra länder i OECD, till exempel Sverige. En del tidigare etnografisk utbildningsforskning pekar på hur skolan reproducerar vissa elevers samfundsmässigt marginala positioner (tx Fergusson 2000; Olsen 1997; McDermott 1996; Willis 1978). Vidare pekar en del nyare forskning och litteratur på, varför det går så illa i skolan, just för elever med etnisk minoritetsbakgrund (tx Elsborg et.al 2005; Gilliam 2005; Gitz-Johansen 2006). Genom att fokusera på, hur marginalisering reproduceras i olika institutioner vid att explicitera de implicita och tysta processer där de professionella, till trots för deras goda intentioner, bidrar till ytterligare positionering av unga med annan etnisk bakgrund än dansk (Gilliam 2005, Hjerrild 2005, Bek-Pedersen 2005, Bundgaard & Gulløv 2005, Vitus-Andersen 2004).

Med utgångspunkt i intervjuer med och deltagande observationer av 8-10 unga med annan etnisk bakgrund än dansk/svensk i vardera en konkret dansk och en svensk utskolningskontext, analyseras de ungas möjligheter och begränsningar för överskridande läring (Mørck 2006), sett primärt utifrån ett unga perspektiv supplerat med ett perspektiv från andra parter som för de unga utgör betydningfulla andra (tx föräldrar, lärare och/eller kamrater). Jag vill undersöka vilka (diskursiva) läringdagsordnar som de unga och skolan har, hur de griper, använder och är med till att utforma og bygga vidare på de dessa möjligheter och begränsningar, i det (skol)system som möter dem; vad utgör barriärer i skolan och resurser för läring utifrån ett unga perspektiv? – och vilka olikheter och likheter finns det i de ungas och andra för dem betydningfulla personers perspektiver?

Projektet fokuserer således på läring och överskridning av marginalisering (Mørck 2006), som de försigår i och på tvärs av skolan och i andra kontexter. Det undersöks, hur de ungas deltagande i skolan har betydning för deras deltagande i och på tvärs av olika för de unga betydningfulla sammanhang och gemenskaper (tx med vänner, familjen, i ungdomsklubbar, fritid o.l.), och omvänt hur dessa sammanhang og gemenskaper har betydning för dem ungas deltagande i skolan.

Huvudidéen i projektet är att undersöka läring i relation till livsföring och læringsbanor (Holzkamp 1998). Dvs. att undersöka hur läring räcker ut över den situation, där man lär sig, till andra situationer där det lärda används och får betydning för den ungas självförståelse. Fokus är i den sammanhang på den oformella, dvs. den ofta inte-erkända medläring i motsättning till den mera explicita och intenderade læringsbestråvan (Dreier 1999, hemtat från Holzkamp 1993).

Projektet bidrar med insikt i dubbeltheter och motsätningar i læringsmiljöer och læringsformer, men ockå i de ungas deltagande (Lagermann 2008). Betydningen av den samfundsmässiga/nationala och lokalkulturella förankring indras i utforskningen av de dilemmaer och handlingsmöjligheter, utsatta etniska minoritets unga och 'deras betydningsfulla vuxna' (inkl. Professionella) står i. Genom att reflektera och analysera handlingsmöjligheter och begränsningar på tvärs av de olika miljöerna i vardera Danmark och Sverige, bidrar projektet till konkret praksisutveckling med hänblick på att minska denna gruppens marginalisering och utbildningsfrånfall.

## Bilag 10. Tilsagn til dit/jeres barns deltagelse i interview

Dato xx/xx 20xx

Jeg er ph.d.studerende på Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet, campus København. Jeg er i gang med et forskningsprojekt, som omhandler svenske og danske unges muligheder for læring i og på tværs af skolen og andre sammenhænge, med særligt fokus på unge med anden etnisk baggrund end svensk/dansk. En særlig metode tilgang i projektet handler om, at inddrage særligt de unges meninger og holdninger til emnet.

Dertil har din/jeres søn/datter indvilliget i at deltage i interview. Interviewene bliver båndet og senere hen udskrevet, for at de kan anvendes i forskningsprojektet. Alle data vil blive anonymiseret og dermed så vidt muligt gjort ugenkendeligt for andre.

For at dit/jeres barn kan deltage i interviewet, vil jeg bede om din/jeres tilladelse til dette.

Hvis du/I har nogle spørgsmål, er i velkomne til kontakte mig.

Med venlig hilsen

Laila Colding Lagermann

Telefon (mobil): +45 22 11 43 65

-----

Jeg er indforstået med at (barnets navn) \_\_\_\_\_ deltager i interview til brug ved nævnte forskningsprojekt.

Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift: \_\_\_\_\_