

FÆLLESSKABER i et grænseland

Af Silla Marie Jensen & Nynne Pedersen Elholm

” At blive dygtig til at lave mad, kan give respekt hos familien, men også hos vennerne i form af det, en af drengene kalder street-respect. ”

U nge mænd med etnisk minoritetsbaggrund er i særlig risiko for at ryge igennem uddannelsessystemets masker, og etniske minoritetsunge har et langt højere frafald på ungdomsuddannelserne end etnisk danske unge. Især etniske minoritetsdrengene, der starter på en erhvervsfaglig uddannelse, falder i høj grad fra, og omkring halvdelen af disse drenge stopper på erhvervsuddannelserne i utide (mod 25 procent af de etnisk danske drenge) (Jakobsen & Liversage, 2010). Uddannelsesinstitutionerne har således svært ved at tiltrække disse unge, de har svært ved at fastholde dem, og de har svært ved at bevæge disse unge i retning af nye positioner, hvor de positivt kan bidrage. Der ligger altså en kæmpe opgave foran uddannelsesinstitutionerne i at skabe nogle fællesskaber, hvor de unge føler sig velkomne, og som kan udvide de unges muligheder (se også Mørck, Elholm, & Jensen, 2010).

Da året 2009 lakkede mod enden, slog *Kulturcoach* første gang dørene op. Kulturcoach er en produktionsskolelinje, der er lokalt forankret på Ydre Nørrebro i København. Hensigten var at skabe et tilbud, der særligt henvendte sig til unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund – men linjen er åben for alle uanset adresse, køn eller etnisk oprindelse. I denne artikel ser vi nærmere på hvordan Kulturcoach arbejder for at tiltrække, men også fastholde de unge i meningsfulde aktiviteter og dermed skabe nye veje og nye muligheder for dem. Vi vil se nærmere på, hvordan man kan skabe fællesskaber, som inviterer, fastholder og bevæger de unge i retning mod mere anerkendte positioner – samtidig med, at det samfundsmæssigt anerkendelsesværdige udfordres. Artiklen belyser på denne måde den samfundsmæssige opgave, der består i at forbedre vilkårene for at unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund kan bevæge sig ud over (overskride) den marginalisering (Mørck, 2006), der blandt meget andet resulterer i stor uddannelsesulighed. En sådan overskridelse kan ses som en bevægelse i et grænseland, hvor grænserne udfordres, brydes og skabes på ny.

KULTURCOACH – EN PRODUKTIONSSKOLELINJE

I år (2011) er det 30 år siden produktions-skoleloven trådte i kraft og produktions-skolerne dermed formelt blev integreret som en anerkendt del af uddannelsessystemet i Danmark. Skolernes målgruppe er unge i alderen op til 25 år, der har opfyldt ni års undervisningspligt, men som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse, eller som umiddelbart har forudsætnin-gerne for at gennemføre en ungdomsud-dannelse (Bekendtgørelse af lov om pro-duk-tionsskoler, 2010).

De unge, der vælger at gå på en produktionsskole, har vidt forskellige ønsker, baggrunde, muligheder, begrundelser og be-tingelser, men betegnes ofte som en så-kaldt restgruppe af 'uddannelsessvage' unge. Lave (2003) påpeger, at unge, der går på produktionsskole, i mange tilfælde har dårlige erfaringer med skolesystemet og har "lært at foragte skolen og sig selv som elever" (Lave, 2003: 207). Men vi finder også unge her, der måske nok ønsker sig en uddannelse, men som ikke lever op til et krav om et særligt fagligt niveau.

Ifølge produktionsskoleloven er en produktionsskole kendetegnet ved at være baseret på arbejde og produktion, og ved at undervisningen i størst muligt omfang integreres med det praktiske arbejde (Be-kendtgørelse af lov om produktionsskoler, 2010: kap 1, § 2). Traditionel undervisning er ikke læringsgrundlaget, og på denne måde kan man betegne det som en skole, der netop ikke er en skole (Lave, 2003). På Kulturcoach sker de unges læring i og med det daglige arbejde, og selvom der er tale om, at man i fremtiden skal kunne tage enkelte fag som matematik eller dansk, så tilbydes der i 2010/2011 ingen tavleun-dervisning. Forløbet følger ikke nogen plan og er ikke organiseret omkring et særligt pensum, ligesom der ikke er nogen afsluttende eksamen (Kirkegaard & Nielsen, 2008). Snarere står det praktiske arbejdsmæssige fælles virke som et centralt omdrejningspunkt (Kirkegaard & Nielsen, 2008: 16), hvor undervisningen foregår indenfor den konkrete handlesam-

menhæng, som værkstedet udgør, ligesom undervisningen ikke kendetegnes ved et formaliseret sprog, men tager udgangs-punkt i den jargon og den kommunikation, der i det hele taget præger fællesskabet (Ibid.).

Tilbuddet målrettes den enkelte unges behov, og derfor er der også løbende optag og udskrivning, og forløbets længde er ikke fastlagt på forhånd. Produktionsskolernes formål er fastsat i meget generelle termer. Der sigtes således på at styrke de unges personlige udvikling og forbedre deres kvalifikationer og muligheder for job og uddannelse, ligesom der er tale om, at de unges interesse og evne for at medvirke aktivt i et demokratisk samfund skal høj-nes. Produktionsskolernes opgave består i at forberede 'ikke-boglige' unge til det ordinære uddannelsessystem – herunder at gøre dem bedre til at honorere de bog-lige krav (Hoppe, 2006), samt at motivere de unge, der ellers ikke har tænkt formel uddannelse ind som et led i deres fremtid-splaner (Kirkegaard & Nielsen, 2008).

LOKAL FORANKRING

Kulturcoach var til at starte med inddelt i to linjer, nemlig i en danselinje og en kok-ke-linje (en idrætslinje kom desuden til i 2011). I denne artikel fokuserer vi på kokke-linjen. De cirka 10-12 unge mænd (der var tilknyttet kokke-linjen i den peri-ode, vi besøgte stedet), samt deres værk-stedslærer Omid, som er uddannet kok, holder til i et par lave barakker, der om eftermiddagen udgør rammerne for RessourceCenter Ydre Nørrebro (RCYN).

RCYN er et frivillighedsbaseret res-sourcecenter, hvor unge af begge køn med mange forskellige etniciteter deltager i og bidrager til mange forskellige aktiviteter, fx lektiecaféer, klubber, computercafé, gadekunst, dans, kampsport, mødesteder, foreningssamarbejde m.v. Kulturcoach er således del af såvel RCYN og Den Økolo-giske Produktionsskole – organisationer, der samarbejder med andre uddannel-sesinstitutioner, bygger bro ud til er-hvervslivet og samarbejder med andre ini-tiativer og netværk, fx teaterproduktionen



Kokkene Jamie Oliver og
Gordon Ramsay
... madlavning har et lidt machopræget
image og høj status for mange unge via
TV-programmer som *Hells Kitchen*,
Kniven for struben, *Jamie med unge
arbejdsløse* osv.



Perle-rækken og Imagine Nørrebro, Fastholdelseskaravanen, ministerier og forskning tilknyttet Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Bygningerne, hvor Kulturcoach og RCYN pt. holder til, er ved at blive revet ned, og et rygte lyder, at der i stedet skal bygges flere 'ghettoboliger'. Derfor har bygningen allerede mistet lederkontoret og på pladsen foran flyder det med nedrivningsmateriale.

Køkkenet, hvor kokkelinjen holder til, er indrettet med små runde borde og stole, der vidner om, at køkkenet om eftermiddagen fungerer som café. Derfor fylder en stor espressomaskine også halvdelen af køkkenbordet, der udgøres af en disk, som deler rummet i to. Bag disken er en enkelt vask, en ovn og en almindelig opvaske-maskine, der ofte er i stykker. Der er planer om, at Kulturcoach skal flytte til en ny bygning med et større og mere professionelt køkken, men den nye bygning er langt fra klar til indflytning, og renoveringen afhænger af, om man kan få bevilninger. Lokalerne, hvor det nye køkken skal ligge, står som forladte og ødelagte bygninger med smadrede ruder og graffiti over alt. Budgettet på Kulturcoach er stramt og således er der kun en enkelt værkstedslærer på kokkelinjen. Og de næsten daglige indkøb og madlavning til de ca. 30 dansere og husets øvrige medarbejdere sker ifølge værkstedslærer Omid efter devicen: "billigt, billigt, billigt, dyrt, billigt...". (feltnoter, herefter FN)

DOUBLEBINDS OG MARGINALISERING

En del af de unge på kokkelinjen fortæller, hvordan de i uddannelsessystemet har følt sig kørt ud på et sidespor. At være elev i folkeskolen har for flere af dem indebåret en følelse af ikke at være velkommen, og det at gå i skole har ikke virket meningsfuldt:

"(...) altså skole, det var ikke noget for mig. For lige meget hvad, ville jeg ikke finde ud af, hvad jeg skal lave [efter skolen] i skolen."

(Ahmed, 16).

Man kan tale om, at de unge ofte har befundet sig i situationer, der kan karakteriseres ved "doublebinds" (Engeström, 1987, 2001). Et doublebind forekommer, når personen mødes med modsatrettede krav og forventninger, der viser sig som dilemmaer (eksempelvis dilemmaet mellem ens forventninger og ønske om uddannelse/arbejde og på den anden side ens oplevede muligheder for at kunne opfylde dette ønske).

Et sådant doublebind kan forekomme, hvis man oplever at have en marginal position i et samfundsmæssigt anerkendt fællesskab – hvilket flere af de unge har oplevet gennem deres skolegang. Dette kan skabe frustration og en følelse af at være andenklassesborger (Sernhede, 2009). I et sådant tilfælde vil deltagelsen umiddelbart være præget af stigmatisering, marginalisering eller eksklusion, men samtidig er det netop i og med deltagelsen i det anerkendte fællesskab, man kan opnå og tilkæmpe sig flere muligheder på lang sigt. Omvendt kan også det at deltage fra en legitim og anerkendt position (men) i et samfundsmæssigt underkendt fællesskab (eksempelvis i form af nogle typer af gadefællesskaber, der opfattes som værende i opposition til det samfundsmæssigt anerkendte) opleves som en doublebind-situation, hvor man måske nok føler sig velkommen, men hvor ens videre muligheder i andre handlesammenhænge samtidig begrænses. Sker denne begrænsning på tværs af tilstrækkelig mange sammenhænge i personens liv, kan man tale om marginalisering, hvor personen oplever at have begrænset eller ingen indflydelse på relevante forhold i sit liv (Mørck, 2006). Denne forståelse af doublebind-situationer giver et indblik i den fastlåsthed, unge i marginaliserede positioner kan befinde sig i, og som bunder i at de unge dels har ambitioner om at blive en del af det omgivende samfund og dels tager afstand fra den måde de miskendes i/af det omgivende samfund (Jørgensen, 2008).

I doublebindets natur ligger, at det ofte bliver et spørgsmål om enten-eller. Deltagelsen i ét fællesskab kan således betyde

udelukkelse fra at deltage i andre (relevante) fællesskaber. Den unge vil ofte blive mødt med krav om at tage afstand fra/afstå fra deltagelsen i nogle fællesskaber for at deltage i andre (Mørck, 2011). Og her kommer dét at føle sig velkommen og anerkendt i spil, for dette har stor betydning for, hvilke fællesskaber, de unge vælger til, og hvilke de vælger fra.

Doublebind-situationen er altså kendetegnet ved fastlåsthed, men netop sådanne situationer kan samtidig skabe basis for det, man kan kalde overskridende eller udvidende læring (Engeström, 1987, 2001; Mørck, 2006; Mørck, 2010a; Mørck, 2011). Denne type læring handler om at overskride doublebind'et og enten-eller-dikotomien ved at skabe måder, hvorpå de unge kan deltage i meningsfulde fællesskaber, der udvider mulighederne (eksempelvis fordi de nyder en særlig samfundsmæssig status), samtidig med, at de unge deltager på en meningsfuld måde (en måde, hvor de kan føle sig velkomne). Sådanne meningsfulde fællesskaber skal kunne to ting: dels være med til at bevæge de unge i retning af en mere ansvarsfuld deltagelse i samfundsmæssigt anerkendte fællesskaber, og dels at rykke ved, hvad der betragtes som anerkendelsesværdigt i vores samfund, så de unge kan føle sig velkomne og gøre brug af deres erfaringer på nye måder (se også Lihme, 2010). Vi har her været inspireret af Mørcks (2006) begreb om grænsefællesskaber, som betegner fællesskaber, der lapper over og grænser op til andre fællesskaber. Gennem fællesskabets grænseposition skabes nye forbindelser, og derigennem kan deltagerens muligheder udvides. Den dobbelte bevægelse med på den ene side at bevæge deltagerne i fællesskabet og på den anden side at bevæge det anerkendelsesværdige, og dermed andre fællesskaber, er ikke lineær; den er præget af tre skridt frem, et tilbage og et til siden – en form for zig-zag-agtig bevægelse (Mørck, 2010b). Nedenfor ser vi nærmere på de betingelser, der er til stede på Kulturcoach, samt hvilke betydninger disse betingelser har for en overskridelse af marginalisering. Vi vil tage udgangspunkt i spørgsmålet om, hvordan

et fællesskab kan være meningsfuldt, og hvordan unge kan inviteres til meningsfuld deltagelse?

ET MENINGSFULDT FÆLLESSKAB

Al menneskelig handling har en særlig rettethed – det man kan kalde handlegrunde. Derfor vil personen vurdere de sammenhænge, han/hun deltager i i forhold til, om de opleves som værende meningsfulde, ligegyldige eller direkte i strid med hans/hendes handlegrunde. Nogle gange beror denne følelse af mening på en oplevet her-og-nu relevans, mens en ”nysgerrig formodning om en mere langsigtet relevans” (Nissen, 1996: 242) andre gange kan være tilstrækkeligt.

Som vi tidligere så, var det at gå i skole ikke meningsfuldt for Ahmed, fordi han ikke oplevede, at aktiviteterne i skolen rettede sig mod hans mål; nemlig at finde ud af, hvad han ville med sit liv. Derfor kan vi også begynde at forstå, at et meningsfuldt fællesskab handler om forbindelser til og udveksling imellem fællesskaber. Meningsfuldhed handler om, hvordan deltagelsen virker (eller opfattes som) udvidende i forhold til den enkeltes handlemuligheder i og på tværs af handlesammenhænge og i relation til personens hensigt. Men det er ikke nok at se på subjektets egen oplevelse af meningsfuldhed. Når det netop handler om hvilke muligheder og forbindelser, deltagelsen åbner for, bliver det også nødvendigt for oplevelsen af meningsfuldhed, at andre opfatter fællesskabet og dets praksis som relevant. I det følgende kigger vi nærmere på, hvordan Kulturcoach formår at være et tilbud, der er relevant og meningsfuldt på tværs af mange forskellige sammenhænge.

AT LAVE MAD

”Hvis de mennesker her [de unge på Kulturcoach red.] skal få ’respect’, så skal de vise, hvad de kan. Og det er det med at lave mad til andre mennesker og sådan ... alle her – alle gangsters – de har en mor derhjemme, og hvis vi så lavede en hel masse mad, så kan alle deres famili-

er (...) komme ud og spise din mad og hygge dig og have det godt, så kan vi så få 'respect' for det."

(Andy, 19 år)

Allerede før de unge starter på Kulturcoach, sker en vurdering af, om tilbuddet er meningsfuldt. Andy fortæller, hvordan dét, at fællesskabet er organiseret omkring lige netop madlavning, gør det særligt meningsfuldt for ham. At lave mad til sin familie, sin kæreste eller sin mor er noget, der giver "respect". I det hele taget kan dét at kunne noget og vise det til andre være med til at gøre tilbuddet meningsfuldt for den enkelte unge. For nogle få er kokkelinjen på Kulturcoach et springbræt til en videre karriere og uddannelse indenfor madlavning, mens de fleste har (eller efterhånden finder) andre ønsker og drømme. Uanset hvad, så kan madlavningen være med til at gøre Kulturcoach til et meningsfuldt tilbud – måske også fordi det taler ind i en populær kulturel interesse for madlavning, og fordi gastronomi har en relativt høj status som et respekteret fag (jævnfør de mange madprogrammer i TV som fx *Hells Kitchen*, *Kniven for struben*, dokumentarprogrammer om berømte kokke, et boom af tv-køkkener m.v.).

"Mange – rigtig mange [har lagt mærke til, at jeg har lært at lave mad, red.] (...) Familien derhjemme og vennerne. Hvis vi skal lave mad eller et eller andet, så i stedet for at tage ned og spise et eller andet, så går man ned og handler og så laver man mad. (...) Når man tilbereder maden, når man laver maden, når man er ude og handle ind, så er det noget helt andet. Altså, man har lært – jeg har lært i hvert fald mere end hvad jeg kunne (...) og når du handler ind, så skal det være friskt, og rigtigt og modent og det hele, så man ikke bare går ud og smider noget ned i kurven."

(Sayyid, 18 år)

At blive dygtig til at lave mad, kan give respekt hos familien, men også hos vennerne i form af det, en af drengene (Andy)

kalder "street-respect". Som Sayyid fortæller herover, så kan det også give en større bevidsthed og oplevelse af (selv)sikkerhed i forhold til indkøb, udvælgelse af råvarer og tilberedning. Med andre ord fremstår dét, at man kan lære at lave mad som meningsfuldt for drengene, samtidig med, at dette er en anerkendt aktivitet på tværs af en bred vifte af handlesammenhænge.

AT GÅ I SKOLE OG VÆRE PÅ VEJ

"Altså de [familien og kæresten red.] (...) er meget glade for, at jeg endelig har taget sådan et karrierevalg, sådan trådt ind og sagt: det her vil jeg være, det her vil jeg fortsætte med at være, så det tror jeg nok, (...) de er glade for. Så jeg tror nok, de ser på mig lidt anderledes. Med at jeg har en karrieremulighed, jeg ved hvad jeg vil og så videre."

(Darek, 16 år)

Darek fortæller om, hvordan dét at være på vej og træffe valg for sin fremtid gør en mærkbar forskel for ham og for hans nære pårørende. Selve dét at træffe et valg for sig selv, kan ses som en måde at tage ansvar og at bemægtige sig rådighed over sine livsbetingelser. Det handler i vores optik om (selv)respekt, anerkendelse og en følelse af stolthed over at være den man er, eller dét man kan. Det handler om at kunne se en mulig positiv fremtid, og om at have en tro på sine muligheder for at realisere denne fremtid. Disse aspekter muliggøres for Darek gennem hans deltagelse i et meningsfuldt fællesskab.

MENINGSFULD DELTAGELSE – AT FØLE SIG VELKOMMEN

"Ja. Jeg kom her første dag, ikke, så hilste de alle sammen på mig og sådan noget. Så der var ikke noget med, at du følte dig utryk, du følte, at der var nogle, der hader dig eller sådan noget. Det var det modsatte, du følte dig bare: 'Orh, her vil jeg være og her vil jeg gerne fortsætte'."

(Ahmed, 16).



Ressourcecenter Ydre Nørrebro. Foto: Laith Abood

Når man er i køkkenet på Kulturcoach fornemmer man en særlig stemning. Her er særlige rutiner i forbindelse med madlavningen: alle sætter sig ned, når de møder, og aftaler hvad de skal lave; to af de unge tager med Omid og køber ind; de unge bliver sat i gang med forskellige opgaver osv. Der er også særlige måder at tale sammen på: der bliver jeket (nogle gange i en hård tone) og der bliver udvekslet personlige erfaringsbaserede fortællinger om livet, problemer og hvordan man kan tackle svære situationer – også kaldet *war stories* (Lave & Wenger, 1991: 109; Orr, 1990). Og så er der en særlig form for ikke-undervisning, der kendetegner mange produktionsskoler (Lave, 2003): i stedet lærer man gennem at opleve, hvordan man laver mad.

Der er altså særlige rutiner, ord, værktøjer, måder at tale på, måder at placere sig i rummet på, historier der bliver fort-

alt, symboler, måder at gøre tingene på, genrer, sprog og så videre, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af dets eksistens, og som er blevet del af dets praksis. Det handler om at gøre fællesskab på en særlig måde (Wenger, 1998). Den særlige måde at gøre fællesskab på i Kulturcoach så ud til at være afgørende for, at de unge befandt sig godt og følte sig velkomne. Men hvad karakteriserede denne måde at gøre fællesskab?

HUMOR

Nynne spørger, om drengene får skolepenge for at gå her. De retter hende og siger, at de får løn. De taler om, hvor meget de får, og hvordan det er i forhold til kontanthjælp eller andre alternativer. De taler om, hvornår man kan få kontanthjælp, og en af drengene siger, at det

kan man kun få, hvis man ikke laver noget. Drengene joker: er det mon derfor Fehim laver så lidt? (FN)

Humoren har en fremtrædende rolle på Kulturcoach. De unge fortæller meget om og lægger stor vægt på den særlige humor og jargon, og man oplever den også, når man selv er på stedet. Når humoren nu bliver fremhævet som vigtig og fylder så meget, må man stille sig spørgsmålet: hvilken betydning har humoren i fællesskabet? Ser man nærmere på brugen af humor, bliver det klart, at den ikke har én betydning, men en mangfoldighed af betydninger for fællesskabet, dets opretholdelse og de unges deltagelse. Humoren bliver således brugt til at invitere ind til fællesskabet, til at skælde ud, til at udfordre stereotyper og til at udfordre et klassisk lærer-elev-forhold:

Silla står og taler med en ny elev om nervøsitet og det at starte på en ny uddannelse. Omid kommer over og snakker med og siger så med et seriøst ansigtsudtryk, at han altid opfordrer sine drenge til at tage en masse stoffer, stjæle store biler og køre stærkt, fordi det kan hjælpe på selvtilliden. Både Silla og den unge kigger skeptisk på Omid, men som fortællingen skrider frem træder ironien også frem, og alle begynder at grine.(FN)

I eksemplet bliver humoren en måde at anerkende den unges nervøsitet på og finde en måde, hvor man kan snakke om den. Omid latterliggør og tager afstand fra en særlig måde at være på (tage stoffer, stjæle biler osv.) og denne afstandstagen er med til at vise, hvad der er anerkendt og accepteret indenfor fællesskabets rammer, og hvad der ikke er. Samtidig gør han grin med en særlig stereotyp fremstilling af unge mænd som gangster-typer, og stiller dermed det snæversyn og de fordomme, der eksisterer i samfundet til skue. Desuden udfordrer han et hierarkisk lærer-elev-forhold, for med humoren taler Omid et sprog, der signalerer, at han (Omid) er ”en af os og vi er en af ham”, som Darek formulerer det. Humoren bliver en måde,

hvorpå den unge bliver ’kaldt’ eller inviteret til at indtage særlige positioner i fællesskabet, samtidig med, at fællesskabet bliver til i processen (Nissen, 2004a) som et fællesskab, der består af et særligt ’vi’, som er sammen på en særlig måde og som tager afstand fra andre.

”Der var der nogle, som kørte enormt gangster-attitude overfor mig. (...) nogle af dem var rigtig kække og svarede rigtig hårdt igen og var meget dominerende over for nogle af de andre, så (...) jeg gav dem små opgaver, men hårde opgaver. Jeg fik en af dem (...) til at lave hjemme-lavet mayonnaise, hvor at du så bruger æggeblommer og så pisser dem stille og roligt med olie, indtil det bliver mayonnaise, og det er jo pissehårdt for folk, der ikke er vant til at piske meget (...) Så efter ca. 15-20 sekunder (...) pev [han] som en lille dreng: ’av, min skulder gør ondt’, og så begyndte jeg så ligesom at sige: Nå, hvad skete der for gangsteren og hvad skete der for, du ved, bandemedlemmet? Du kan ikke engang piske æg, altså hvad fanden sker der for dig og sådan noget. Og så kørte jeg lidt på ham ikke, [det vil sige] lavede lidt sjov ud af det samtidig, så han ligesom selv kunne se det sjove i det ikke.”

(Omid, 28 år)

I dette eksempel er der igen flere ting på spil. Humoren bliver her brugt konkret i disciplineringen af en af de unge. Men den bliver ikke kun brugt til at fastholde et status quo. Den er tværtimod med til, gennem en kreativ proces, at konstituere fællesskabet – den er med til at markere, at der er særlige grænser for de måder man kan deltage i fællesskabet på. Når den unge selv kan grine med og se det sjove i det, ligger der i dette, at kunne se sig selv udefra og forholde sig til sig selv både som subjekt og som objekt. Nissen (2004a) taler om, at man bliver fordoblet. Fordoblingen betyder, at personen forholder sig på en ny måde til sig selv, og dermed kan personen opfattes på nye måder af andre og måske ændre sin position i fællesskabet. I eksemplet ovenfor inviteres

fyren til at distancere sig selv fra gangsteren, og dermed at blive en legitim deltager i fællesskabet. Fællesskabet kommer samtidig til syne som et fællesskab, hvor man latterliggør og tager afstand fra gangsterattituden. I fordoblingen sker der en udvidelse af selvforståelsen, men også en forandring af forståelsen af fællesskabet (vi) og (de) andre.

Humoren er på spil på en række forskellige måder, og helt centralt er det, at den indbyder de unge til deltagelse, samtidig med, at den tilbyder nye former for deltagelse – nye måder at forholde sig til sig selv og andre.

KONFLIKT HISTORIER

Ofte fortæller Omid "war stories" (Orr, 1990), som er beretninger om tidligere erfaringer, som lægges ud til fællesskabets deltagere som en slags fælles erindring, som alle kan gøre brug af og lære af. Konflikt historier kan både være en slags svar på en helt konkret problematik eller situation, eller det kan være en slags soundtrack eller baggrundsfortælling til en mere grundlæggende situation, de unge befinder sig i. Typisk kan sådanne historier handle om, at være udsat for diskrimination eller marginalisering.

Ved en pause i madlavningen sidder de unge og Omid omkring de små caféborde i køkkenet. Omid fortæller historier om, hvordan fordomme og racisme har præget hans arbejde. Eksempelvis blev han som kokkelev bedt om at arbejde gratis til private arrangementer, og hvis han protesterede, fik han at vide, at han skulle være glad for at hans mester overheadet havde antaget "sådan en som ham". Han fortæller, at han arbejdede på en meget fin restaurant. En gang oplevede han, at en af gæsterne kom ud i køkkenet for at rose kokken. Omid og en anden kok (også med indvandrerbaggrund) stod i køkkenet i deres kokketøj, men gæsten spurgte alligevel efter hvor kokken var, fordi hun gerne ville sige tak for den lækre mad. Da Omid og den anden præsenterede sig som kokkene sagde

hun "Gud, jeg troede, at I var opvaskere...". (FN)

Konflikt historier som denne handler om en verden, som ikke altid er fair og situationer, hvor man kan føle sig magtesløs, og hvor en god indsats ikke altid udløses i en lykkelig afslutning. Fortællingerne skaber en fælles viden om den verden, vi lever i; og som i fortællingen herover beretter om en verden, hvor nogle møder større forhindringer og større krav end andre – forhindringer, som ind imellem bliver så store, at de bliver uoverkommelige. Konflikt historierne vækker resonans hos den enkelte unge og igennem historierne genkendes den anden og kommer til syne som en del af et fælles 'vi'.

Konflikt historier er altså med til at forme en særlig fælles viden, men de kan også række ud mod andre fællesskaber og sammenhænge. De kan være beskrivelser af en verden udenfor, hvor der gælder andre regler, end der gør i det aktuelle fællesskab. På denne måde bliver konflikt historierne en særlig måde at lære på.

Omid fortæller om en situation, hvor et tømrerfirma med både etniske danskere og folk med tyrkisk og arabisk baggrund arbejdede, som skulle holde rejsegilde. Til den særlige lejlighed havde mesteren købt øl, sodavand og pølser, hvilket skabte "totalt kaos", da mange af de muslimske arbejdere skabte en "scene" over det. Omid understreger i sin fortælling, at man må tage hensyn til, at det var en dansk tradition, og altså ikke noget, der var ment diskriminerende. Han mener, at der skal være en gensidighed i integrationen. En anden foreslår, at mesteren kunne have serveret kyllingepølser næste gang der var rejsegilde, men det mener Omid ikke, at tømrermesteren skulle, her måtte tømrerne indrette sig. (FN)

Konflikt historierne kan både understøtte et fælles verdensbillede, men kan også udfordre måden, hvorpå de unge forstår og tolker deres møde med omverdenen. Historien ovenfor kunne meget vel have været

fortalt som en historie om en dansk tømmestermesters ubetænksomhed og diskrimination, men i stedet omhandler fortællingen snarere temaer omkring tolerance og gensidighed. Konflikt historierne fortæller ofte om en verden, hvor man må lære at leve med de vilkår og betingelser, man ikke umiddelbart kan ændre. Men 'at lære at leve med' handler ikke nødvendigvis om at acceptere verden som den er. Omid fortæller selv om, hvordan han i løbet af sin skolegang lærte, at man som indvandrersøn må være to skridt foran etniske danskere, og at man må gøre sig lidt mere umage for at opnå de samme ting. Han vil gerne lære de unge på Kulturcoach, at de selv kan tage ansvar, handle med de eksisterende betingelser og skabe sig en fremtid på trods af barrierer.

Måden hvorpå man gør fællesskaber ved brug af eksempelvis konflikt historier og humor skaber inklusion. Humoren, jargonen og historiefortællingen kan ses som en del af en arbejder- eller mandekultur (Willis, 1977), og dette skaber genkendelse og kan få de unge til at føle sig velkomne. Netop denne inddragelse af verden udenfor gennem historiefortælling skaber en fælleshed, som gør, at Omids råd og erfaringer bruges aktivt af de unge og måske endda kan være med til at synliggøre nye retninger.

"Han [Omid] fortalte mig en hel del om sin livserfaring, og hvad jeg skulle gøre for at ikke ende som – ja som bums eller leve af kriminalitet osv. Så vi har snakket en del sammen, og han har hjulpet mig en del, så jo, jeg vil gerne sige, jeg har ændret mig her."

(Darek, 16 år).

Når Omid fortæller, så lytter de unge til ham, og det virker ikke som om de opfatter konflikt historierne som belæringer udefra, men snarere som erfaringer og pointer, der er legitime og berettigede, fordi de bliver fortalt af 'en af os'. At budskaberne i Omids konflikt historier accepteres som legitime, har altså meget at gøre med det faktum, at Omid selv opfattes som en legitim deltager i fællesskabet og som en de ser op til – en 'rollemodel'

(Andy, 19).

RESPEKT OG ANERKENDELSE

Måden at gøre fællesskab på Kulturcoach skaber forbindelser til de unges fællesskaber udenfor. Der skabes et rum for de erfaringer, de unge har; den måde de gør fællesskaber udenfor Kulturcoach kan bruges som en indgang til og basis for deltagelse på Kulturcoach. På den måde bliver de unges erfaringer brugt som en positiv ressource – som noget, der er med til at konstituere fællesskabet på i en positiv forstand. Der skabes en ny form for gensidighed og respekt i og med, at de unge bliver taget alvorligt i relation til deres ønsker og drømme for fremtiden – det handler om, at blive mødt med positive forventninger som i eksemplet herunder:

"Her får du så meget hjælp, du ved ikke, hvor meget hjælp du får her. Altså inden for skolen og uden for skolen får du hjælp... (...) Omid, han åbner dørene for alle fra klassen, altså han spørger, hvad de vil. Vi lavede engang en liste over, hvad vi ville lave. Så tog han den liste, og så kiggede han den igennem og så sagde han: "jamen selvfølgelig". Så fortalte han, hvad han ville gøre, og hvad for nogle personer, han kendte til det og så videre og så videre. Så jeg synes det er herre fedt sådan noget."

(Darek, 16 år)

En række forhold muliggør dette særlige møde med de unge. Noget, der synes at have betydning i denne sammenhæng er, at Kulturcoach har en ambition om at tænke læring og produktion på en ny måde. På Kulturcoach er relationen i mindre grad underlagt institutionelle og formelle krav, retningslinjer og regler, hvilket muliggør et større hensyn til den enkelte unge og de forudsætninger og betingelser han deltager med (se Nissen 2004b: 115-116). Derfor bliver det også meningsløst eller måske umuligt, at skelne skarpt imellem de unge som elever i skolen og de unge i privat regi. Når Omid står til rådighed for de unge ikke blot indenfor sin arbejdstid, men også udenfor skolens rammer, møder han de unge på en autentisk måde. Omid sætter sig selv på

spil, når han stiller sit personlige netværk til rådighed for at skaffe praktik-pladser til de unge, eller når han fortæller historier om sit eget liv; når han deler ud af sine personlige livserfaringer; når han bruger en særlig jargon, tager pis på de unge og taler til dem i et ungdomssprog og han er selv 29 år.

FÆLLESSKABET I ET GRÆNSELAND

”Ja, jeg siger det til alle, jeg arbejder på RessourceCentret, jeg siger ikke, jeg går i skole på RessourceCentret. Fordi jeg tager meget afstand til det der skole, fordi når jeg tænker på skole, så tænker jeg på et klamt klasselokale med 37 unger, der sidder og laver matematik og snakker med hinanden. Og en sur lærer, der sidder oppe på en disk og (...) drikker kaffe.”

(Morten, 19 år)

For Morten skaber deltagelsen på Kulturcoach en opløsning af modstillingen mellem skolegang og arbejdsliv, og i stedet fremvokser en oplevet meningsfuld forbindelse til nye (arbejds)fællesskaber. Denne forbindelse består både ved, at Kulturcoach kan formidle konkret kontakt til arbejdslivet (eksempelvis ved at hjælpe de unge til praktikpladser), og også ved en oplevelsesmæssig ophævelse af et grænse-skel; en form for erfaret forbindelse, hvis opståen kan tilskrives deltagelsen i et fællesskab, der er forankret i en form for grænse-land. Darek fortæller om Omid, at:

”...han opfører sig som en af mine venner. Jeg opfører mig så som en af hans venner. Vi snakker til hinanden ordentligt, eller vi laver sjov med hinanden, fortæller hinanden alt (...).”

(Darek 16)

Generelt oplevede vi, at når de unge skulle beskrive fællesskabet på Kulturcoach, så fortalte de, at det var som en lille familie, det var som et arbejde, hvor de andre var som kollegaer, det var som en (ikke-voldelig) bande og de fortalte, at relationen til Omid var som et venskab. Det var iøjen-

faldende i hvor lille grad der blev lagt vægt på, at Kulturcoach er en skole, og hvor lidt der blev talt om undervisning. Blev der talt om dette, var det ofte for at beskrive, hvordan Kulturcoach ikke var som en skole, og Omid ikke var som enhver anden lærer.

Hver gang vi forsøgte at karakterisere fællesskabet på Kulturcoach, så det ud til at slippe igennem fingrene på os, fordi Kulturcoach meget ofte blev beskrevet i termer af som om, eller i kraft af dét, det ikke er. På denne måde får fællesskabet en status som noget, der er hverken/eller; hverken et egentligt arbejdsfællesskab eller blot (endnu) en skole. Dette fortæller os, at fællesskabet på Kulturcoach er kendetegnet ved to ting:

- 1) det er ikke en familie/venskab/kollega-fællesskab
- 2) det er ikke (som) en skole.

Hverken/eller. Men hvad er det så?

Man kan sige, at Kulturcoach er et sted, der eksisterer som en form for grænsefællesskab etableret i et grænse-land. Et sted, der kan karakteriseres ved, at det på en eller anden måde udgør (og bedst lader sig beskrive som) en kontrast eller negation til andre steder. Noget, der er forskelligt, men alligevel forbundet (gennem som'et) til andre steder og fællesskaber. Ved at udgøre en sådan forbundet forskel kan man tale om, at Kulturcoach kommenterer andre fællesskaber og udfordrer disse (eksempelvis udfordres traditionelle undervisnings- og skolesammenhænge ved den måde Kulturcoach ikke er som andre skoler), ligesom de unges gadefællesskaber udfordres (jf. Mørck, in prep).

Foucault (1986) taler om særlige steder, som han kalder *heterotopier*, og som har den egenskab, at de kan afgrænses fra alle andre steder. De spejler og vender den omgivende virkelighed ved at udgøre en kontrast til denne. Når Kulturcoach etableres i et grænse-land, kan Kulturcoach anskues som en heterotopi i den forstand, at det eksisterer som et sted, der er som et spejl, der spejler og vender virkeligheden

(Foucault, 1986). Et spejlbillede udgør på én gang en utopi, fordi det rum, der ses i spejlet ikke eksisterer i virkeligheden. Men et spejlbillede er også virkeligt på den måde, at det faktisk spejler noget, der reelt er der. Kulturcoach som heterotopi kan altså på denne måde give et nyt syn og et nyt perspektiv på det, der er (det omgivende samfund) og – kunne man tilføje – åbne for nye måder at deltage på og pege vejen for andre produktionsskoler og uddannelsesinstitutioner.

Men Kulturcoach er ikke blot en heterotopi, der er bundet til et særligt sted og som relaterer sig (kritisk) til andre virkelige steder. Kulturcoach er også et fællesskab, der er konstant fremvoksende, og som dermed kan anskues både i kraft af det, der er (det værende) og det, som kan blive (noget muligt). Når de unge taler om Kulturcoach som om, så udgør dette *som* en form for rækken ud imod noget potentielt kommende – og dermed opstår muligheden for at bevæge de unge og fællesskabet i sådanne nye retninger. Som et angiver en artikulation af, hvad Nissen (in prep) kalder en konkret utopi, der forstås som det her-og-nu mulige – altså noget, der endnu ikke er, men som har potentiale til at blive. En form for evigt forandrende måder at deltage på, der altid er undervejs i en dynamisk, fremadrækkende proces.

Som-om-relationer er ikke en pædagogisk metode man kan implementere og bruge eller påføre de unge. Når det har en betydning i den konkrete handlesammenhæng på Kulturcoach, så er det netop, fordi de unge ikke oplever det som overfladisk snak. Tværtimod arbejdes der hele tiden for at give ordene substans – *at substantialisere* (Nissen, 2004b: 114). Selvom denne substantialisering måske for manges vedkommende aldrig lader sig fuldbyrde (Omid og den unge bliver ikke rigtige venner – kun som om), så er der dog undtagelser. Omid fortæller selv, at han har fået en meget nær personlig og gensidig relation til den allerførste elev Sayyid, og at denne relation opretholdes efter Sayyid er stoppet på Kulturcoach. Omid og Sayyid er med andre ord blevet venner og omtaler også hinanden sådan. Det er altså

ikke blot en diskursiv laden-som-om, men en konstant rejse mod en realisering af det (måske) utopiske.

Substantialiseringsprocessen foregår hele tiden: når de unge og værkstedslæreren joker; når der 'ikke-undervises', men i stedet laves mad; når værkstedslæreren udfordrer og delvis overskrider grænsen mellem 'personlig' og 'privat' ved at dele sine erfaringer eller sætte sig selv på spil; når han bruger sit eget netværk til at finde praktikpladser til de unge; når han rådgiver de unge om parforhold og kærlighed; når han tager imod opkald fra de unge midt om natten eller som da han tog med en af drengene hjem og besøgte drengens syge far. Grænsen overskrides måske aldrig fuldstændig, men bevægelserne på grænsen er alligevel nok til at det bliver betydningsfuldt – der sker noget andet i denne relation, end de unge tidligere har oplevet med en lærer og det sker måske netop, fordi Omid står i en form for grænseposition (Mørck, 2006; Wenger, 1998).

OPSAMLING

Spørgsmålet om, hvordan inklusion kan blive muligt – ikke blot for unge med etnisk minoritetsbaggrund, men i al almindelighed, er et spørgsmål om at skabe en oplevelse af meningsfuldhed og sammenhæng. En oplevelse af, at de forskellige fællesskaber vi deltager i og de erfaringer vi har med os, og som er med til at definere, hvem vi er, ikke strider imod hinanden, men snarere er med til at understøtte en bevægelse i samme retning. Når oplevelsen af sammenhæng ikke er til stede, kan man eksempelvis høre unge fortælle om, hvordan skolen ikke er en del af deres fremtidsplaner.

Hvis uddannelsesinstitutionerne skal blive bedre til at skabe en oplevelse af sammenhæng, så må man medtænke variation i sammensætning af både lærere og elever, fordi det er i møder mellem forskellige mennesker, der kan opbygges respekt og tillid (Henriksen, 2008), hvilket er afgørende, hvis skellene mellem 'de marginaliserede' og det øvrige samfund skal ophæves. Desuden må fællesskabets

lokale forankring, aktiviteterernes appel til forskellige unge og en anerkendelse af de unges erfaringer og ressourcer medtænkes (noget, der ikke altid er en selvfølge jf. debatten om tosprogethed – en ressource eller et problem?).

Planen var i sommeren 2011 (hvor denne artikel er forfattet), at Kulturcoach i 2012 skal overgå til at blive en selvstændig produktionsskole. I vores optik er det vigtigt, at initiativer som Kulturcoach udvikles og videreføres, fordi sådanne fællesskaber formår noget væsentligt: de formår at skabe en forbindelse til steder, personer, fællesskaber og erfaringer i de unges liv, som ellers i mange sammenhænge ikke anerkendes eller ikke ses som en ressource. Dette åbner for en oplevelse af at blive set som en, der har noget at bidrage med. En hvis erfaringer er en vigtig og værdifuld ressource frem for noget uønsket, der skal gemmes bort. Men deltagelsen bliver kun meningsfuld i og med fællesskabets legitimitet og samfundsmæssige anerkendelse. Dette betyder, at deltagelse på Kulturcoach kan bringe de unge videre og åbne dørene til andre meningsfulde fællesskaber, og altså være med til at invitere og bevæge i nye retninger og muliggøre en overskridelse af marginaliseringen. Fordi Kulturcoach bevæger sig i et grænseland, udgør det en stemme, der på en gang er legitim og samtidig kan være med til at udfordre og forhandle det samfundsmæssigt anerkendelsesværdige.

Silla Marie Jensen er cand.psych., ansat i PPR i Fredensborg.

Nynne Pedersen Elholm er cand.psych., ansat i privat praksis.

LITTERATUR:

- Bekendtgørelse af lov om produktionsskoler. (2010). Retrieved 18.01-2011, 2011, from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132453&#AT002475>
- Engeström, Y. (1987). Learning by Expanding. Helsinki: Orianta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Foucault, M. (1986). Of Other Spaces. *Diacritics*, 16.
- Henriksen, L. S. (2008). Tillid til hinanden – nogle refleksioner. *Social Kritik* (113), 48-61.

- Hoppe, A. (2006). Læring, dokumentation og værdisætning i produktionsskolen – Produktionsskole-diskursen: Produktionsskoleforeningen. 1-19.
- Jakobsen, V., & Liversage, A. (2010). Køn og etnicitet i uddannelsessystemet – litteraturstudier og registerdata. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. 1-176.
- Jørgensen, A. (2008). Hvordan skabes lokale fællesskaber. *Social Kritik* (113), 54-61.
- Kirkegaard, T., & Nielsen, K. (2008). Kreativitet, produktion og identitet – fra produktionsskole til erhvervsuddannelse. In *Undervisningsministeriet – Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser* (Ed.), *Temahæfte nr. 6* (pp. 9-135).
- Lave, J. (2003). Læring i praksis. Kalundborgegnens Produktionsskole. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situert læring – og andre tekster* (pp. 200-214). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation* (19th ed.). New York: Cambridge University Press. 29-123.
- Lihme, B. (2010). Social Inklusion – pædagogisk middel, samfundsmæssigt mål. *VERA*(53).
- Mørck, L. L. (2006). Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering. Frederiksberg Roskilde Universitetsforlag. 1-286.
- Mørck, L. L. (2010a). Expansive Learning as Production of Community. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 176-191.
- Mørck, L. L. (2010b). Læring og overskridelse af marginalisering blandt udsatte unge i folkeskolen. *Unge pædagoger*(2), 20-28.
- Mørck, L. L. (2011). Studying Empowerment in a Socially and Ethnically Diverse Social Work Community in Copenhagen, Denmark. *Ethos*, 39(1), 115-137.
- Mørck, L. L. (in prep). Interkulturelle fællesskaber og produktion af gensidig respekt. In K. Mark (Ed.), *Dansk kultur og kommunikation i pædagogisk praksis* (pp. 2-23). København: Akademisk Forlag.
- Mørck, L. L., Elholm, N. P., & Jensen, S. M. (2010). Inklusion og fællesskaber bygger på respekt. *Liv i skolen*, 12(4), 45-52.
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng. In C. Højholt & G. Witt (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 209-252). København: Unge Pædagoger.
- Nissen, M. (2004a). Attempt at a Hegelian-Marxist Completion of Mørck's Completion of Critical Psychology (... nah, I'm only joking). In T. B. Jensen (Ed.), *The European Villager* (pp. 89-105). Copenhagen: University of Copenhagen.
- Nissen, M. (2004b). Communities and interpellierende fællesskaber. In P. Berliner (Ed.), *Fællesskaber – en antologi om community psykologi* (pp. 93-122). København: Frydenlund.
- Nissen, M. (in prep). The Subjectivity of Participation – and cutting-edge social work in Copenhagen.
- Orr, J. E. (1990). Sharing Knowledge, Celebrating Identity: Community Memory in a Service Culture. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective Remembering* (pp. 169-189): Sage Publications Ltd.
- Sernhede, O. (2009). Territorial stigmatisering. *Social Kritik*(118), 4-23.
- Topor, A. (2005). Fra patient til person – hvad hjælper mennesker med svære psykiske problemer? København: Akademisk Forlag. 132-181.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. 164-172.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot/UK: Gower Press.