

Holddeling: Når der gøres maskulinitet og hvidhed

AF JETTE KOFOED

Hvordan normalitet og andethed konstrueres i skolelivets praksisser, analyseres ud fra eksemplet: Holddeling i fodbold.

Er hudfarve, maskulinitet og alder betydningsfuldt, når holdet sættes?

Når frikvarteret begynder, er tre elever som de første ude af klasseværelset. Hastigt bevæger de sig hen ad gangen, ned ad trappen og ud i skolegården. En råber "hvem har den?" De taler om bolden, som de spiller i mellem sig. De bevæger sig ud af skolebygningen, ned i gården hvor de stopper op ved fodboldbanen. Bane, er måske så meget sagt, der er to diminutive mål, der som det eneste afgrænser banen i forhold til resten af skolegården. Banen er ikke altid tilgængelig. Bagest i klassen, på opslagstavlen hænger et skema, som angiver, hvornår 6. klassen har banen, og hvornår banen 'er' andre klassers. Man må 'tage' banen, hvis ingen bruger den. Af og til spiller 6. med elever fra andre klasser, men oftest spiller de med hinanden indbyrdes. Den praksis jeg beskriver i det følgende, er de kampe, der har 6. klasses elever som spillere. For en ikke skolegårdskyndig er det ikke overvældende synligt, at det er en fodboldkamp der er ved at gå i gang. Men det er det. Og før kampen kan begyn-

de, skal der vælges hold. Det foregår ved at de, der ønsker at deltage i kampen stiller sig op langs skolegårdens rækværk. En første- og en andenvælger skiftes til at udpege medspillere.

Yosef etablerer fortællingen om fodbold.

“Vi starter med, at Naser han er førstevælger. Han må tage én, fordi så kan han tage den, som han synes er bedst. Så tager han Thomas. Og så andenvælgeren han må tage to, så kan han tage de andre, fordi så kan han måske tage den bedste, og så kan han tage de andre, så tager han bare Kenneth. Så bliver vi altid sammen de gode. Og så blander vi lidt ... Martin og alle dem.

J: når Thomas han er den, der bliver taget først, er det så fordi han er den bedste?

Y: nej, det er bare Naser, fordi at nu har de været mange gange sammen, så kan de bedre spille sammen og det. Og snakke sammen og det. Og mig og Kenneth fordi vi har kendt hinanden i lang tid fra børnehaven, og så har vi gået i fritidshjem sammen, og nu går vi også i skole sammen”.

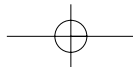
Yosefs fortælling er en ud af flere, som er produceret i et feltarbejde om inklusion/eksklusionsprocesser blandt børn i skolen. Fortællingen vedrører en central begivenhed i skolelivet og handler om, hvordan fodbold gøres, i hvilke rækkefølger handlinger må følge og hvilke principper en deling af hold til fodbold følger. Ved at undersøge et konkret ritual, som denne holddelingspraksis, undersøger jeg de selvfølgelig forståelser af holddeling, og lader analyserne bevæge sig langs elevernes begrundelseslinier ind i de forhandlinger om elevhed, som skolelivet i øvrigt består af. I det følgende vil jeg via begreber om (u)passende-
hed, normalitet og andethed samt intersektionalitet først udfolde en analyse af dét som Yosef beskriver ovenfor, nemlig holddeling til fodbold.

I en 6. klasse på en københavnsk folkeskole

har jeg sammen med klassens 19 børn produceret åbne observationer fra henholdsvis frikvarterer og undervisning, systematiske minutobservationer, sociometri samt interview med børn. Alle datatyper vedrører inklusion/eksklusionsprocesser blandt børnene og beskæftiger sig med, hvordan (passende) elevhed konstrueres i skolen. Interviewene er både narrative og refleksive og skaber mulighed for at beskæftige sig såvel med beretninger om levet liv som med børnenes refleksioner over konkrete hændelser, sociale relationer og positioneringer. Analysen trækker på mit eget datamateriale (Kofod 2003).

ELEVHED OG NORMALITET

At blive elev er, at udvikle kundskab om den kontekst børnene befinder sig i. Og at blive elev er en sammenblanding af forskellige magtudøvelser, selvdisciplinering og møder med med-elever i skolen. *Elevhed* kunne børnenes måder at gøre skoleliv på, omtales som. Elevhed i skolen kan meningsfuldt forstås som noget, der vedrører normalitet. Men normen findes ikke bare i sig selv, men altid i relation til det, den ikke er. Den eksisterer og fungerer kun ved hjælp af sin modstilling, nemlig afvigelsen, det der opfattes som det forkerte, som det upassende som normen ikke er. Normen opretholdes altså som meningsfuld ved hjælp af afvigelsen. Det er en tanke, som går igen i post-strukturalistiske teorier (Foucault 1975, 2002, Frankenberg 1993, Søndergaard 1996 2001, Staunæs 2003, Rose 2001, Simonsen 1996), men det er også en tanke, der er udviklet i specialpædagogikken (Mandrup 1996, Ravneberg 1999 fx), i handicapforskningen (Meyer 2003), i minoritetsforskningen (Krag 1994, Kofod 1994) og i forskningen i den nationale idé (Anderson (1983), 1991, Gellner (1983), 1992). De forholder sig på ganske forskellige måder til relationen mellem afvigelse og normalitet, men tager alle afsæt i den betragtning, at normalitet forstås som



en figur, der giver mening uden generelt at kunne indholdsbestemmes. Denne tanke er der parallellertil i dele af antropologien, som repræsenteret af (Barth 1969, Hastrup 1999). Det der går igen i disse så ganske forskellige faglige tilgange, er, at hvad der forekommer at være normalt afhænger af de involverede aktører, af den konkrete kontekst, af aktuelle magt- og dominansrelationer samt af hvilke betydninger, der allerede er sat i det konkrete rum.¹ Det er det ståsted, som denne artikel også trækker på. Normalitet må altså altid situeres og kontekstualiseres for at give mening. Normalitet er ikke alt det, der *ikke* kan tænkes, men tværtimod det, der *kan* tænkes. Normalitet er ustabil, derved at det altid er lokalt forankret og situeret. Der er det så til gengæld en vældig meningsfuld og betydningsmættet mulighed. Som i denne fortælling om fodbold, hvor normalitet og passendehed² afgøres.

Normalisering handler om de processer, hvorigennem nogle identiteter gøres til de naturlige, mens andre identiteter gøres til dem, der ikke kan tænkes. Altså in- og eksklusionsprocesser.

I denne artikel handler det om, hvordan elevhed forhandles, og hvordan normaliseringsprocesser skaber forskellige slags elever. De er alle elever, men de gør elevhed forskelligt. Det er begge dele, jeg studerer: Hvordan børnene bliver til nogen, der hører sammen i samme kategori, og hvordan de dér indenfor gør forskelligt med kategorien.

ET (BE)GREB OM INTERSEKTIONALITET

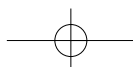
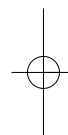
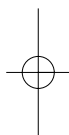
Det er sådanne sammenblandinger eller infiltrationer af sociale kategorier, som Staunæs også kalder det, som et begreb om intersektionalitet muligvis kan begribe. Intersektionalitetsbegrebet (Crenshaw 1994, Collins 1998, Lykke 2003, May & Ferry 2002, Kofoed 2003, Staunæs 2003, Staunæs 2005, Mørck 1998, Søndergaard 2005) er en bestræbelse på at begrebssette

det forhold, at sociale kategorier blander sig med hinanden og af og til infiltrerer hinanden. Det understreges, at sammenblandingerne ikke er at forstå additivt, hvor én plus én giver to. Tværtimod rummer tilgangen en forståelse af, at sociale kategorier er indlejret i magt- og dominansrelationer, som indebærer at kategorier kan overdrive hinanden eller underkende hinanden eller endda ophæve hinanden. Blot kan de ikke 'bare' forstås i en additiv logik (Crenshaw 1994, Lykke 2003). Behovet for et begreb om intersektionalitet drejer sig altså om behovet for ikke at reducere sociale relationer til et spørgsmål om enten den ene kategori eller den anden eller om blot at lægge kategorier sammen. Begrebet drejer sig ikke mindst om behovet for at kunne beskrive kompleksitet og overskridelser af det vi ellers genkender som selvfølgelige bestemmelser, der guider socialt liv. Et begreb om intersektionalitet følger sig ind i rækken af bestræbelser på at de-essentialisere sociale kategorier og at udfordre de entydigheder og normativiteter, der afgrænser socialt liv. Intersektionalitet kan beskrives som et *overskridende begreb*.

MARKS POSITION

Mark er en af de elever, der ikke kan spille fodbold. Mark blev elev i denne 6. klasse to år tidligere. Da havde han ikke de basale fodboldfærdigheder; han kunne ikke dribble eller tackle, og han kendte ikke forskel på en fodbold og en basketball. I interviewet taler han om det, og de andre drenge diskuterer det. Der er udbredt enighed om, at Mark dengang var en rigtig dårlig fodboldspiller. Ligesom han omtales som den tykke, den der prutter, den svage. Ikke nogen attraktiv position.

Fortællingen om Marks entre i klassen er en beretning om en dreng, der modtages af elever, der har kendt hinanden over tid, og som allerede er hinandens med-elever. De er etableret i positioner i forhold til hinanden (Davies & Harré 1990). I dét spil træ-



der Mark ind, og dér begynder hans nye med-elever med at mobbe ham.

Mark beretter om, hvordan han blev "velkomstmobbet", og hvordan mobningen nu er blevet til et overstået kapitel, og hvordan han over tid har lært sig fodboldspillet. Fortællingen om mobning er en beretning om, hvordan det er at være dreng i denne klasse. Og det er tillige en fortælling om, hvordan en dreng, der ikke er dreng på den 'rigtige' måde, gøres til en dreng, der kan passes ind i en hegemonisk fortælling om maskulinitet. Hegemonisk maskulinitet konstrueres i sociale interaktioner og handler om, hvad der kræves for at gøre maskulinitet på rette vis, og det dækker over en dominerende maskulinitetsform, der påvirker hvordan drenge mener, at de må handle og agere for at være acceptable som netop drenge (Mac AnGhaill 1994, Connell 1999, Epstein 1997). Hegemonisk maskulinitet handler konkret blandt unge drenge i et Londonstudie af Frosh, Phoenix & Pattman om at opretholde forskellen til pigerne, og om sejhed, om at være cool, om ikke at være for engageret i skolearbejde, at se godt ud, og det handler om, at fodbold spiller en helt central rolle i drengenes konstruktion af maskulinitet (Frosh, Phoenix & Pattman 2002, 12-13). En sådan maskulinitetsform kan Mark ikke honorere. Lad mig herfra lade analyserne strække sig videre fra en sådan forforståelse af hegemonisk maskulinitet, også som den konkret har vist sig i Londonstudiet.

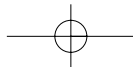
Tilsyneladende arbejder Mark nemlig på at finde vej til den maskulinitet, der forventes af drengene. Han gør som drengene forventer, eller rettere som den lokalt dominante fortælling om maskulinitet foreskriver. I den fortælling er det de succesfulde drenge, der kontrollerer. De succesfulde drenge er dem, der stemmer overens med fortællingen. Blot er der andre drenge i klassen også. Og der er flere måder at gøre maskulinitet på. Marks beretning bekræfter både forestillingen om en hegemonisk maskulinitet og en lokal fortælling om fodbold

og holdddeling som afgørende. Marks beretning bekræfter den lokale fortælling om, hvordan en passende maskulinitet gøres, men den bekræfter fra et ikke-konformt sted, for Mark er ikke en af de succesfulde drenge. Han er en af dem, der ikke stemmer overens med fordringerne til, hvad en passende dreng i denne klasse gør. Marks fortælling er fra den upassendes synspunkt (Haraway 1992). Det upassende synspunkt bekræfter den hegemoniske fortællings eksistens og indhold, samtidig med at den er en beretning om ønsket om at modsætte sig fortællingens krav om entydig overensstemmelse med maskulinitetsfordringerne. Marks fortælling er også et pip om at maskulinitet kunne gøres på andre måder også. Selvom mobningen er overstået, har Mark ikke etableret sig med en position, som er attraktiv. Mark er fortsat utilpas i den position, der åbnes for ham som den tykke, der prutter og er uden nævneværdige fodboldkvalifikationer. Alt sammen elementer der diskvalificerer i beregningerne af, hvem der er de rigtige drenge. Positionens manglende attraktionsværdi er i høj grad hvad Mark giver udtryk for. Det er ikke rart at være dér.

NORMALITETSVOGTNING

I sine fortællinger udpeger Mark en af sine med-elever som ansvarlig for misèren. Det er Martin. Martin er den, der forhindrer ham i at folde sig ud; i at blive til som en anden. Det er ikke et synspunkt Mark står alene med. Flere er enige i, at hvis Martin ikke var der, ville der være frit slag for åben positionering. Af flere af sine med-elever ønskes Martin væk.

Martin er i Marks øjne både latterlig og samtidig den, der virksomt og magtfuld kan tilskrive Mark den uattraktive position. Positionering forhandles, og det handler om overvågning.³ Flere aktører ønsker måske at overvåge andre, men få er i en position, som er magtfuld nok til at holde opsyn med at sociale relationer vedligehol-



des på måder, som er i overensstemmelse med de lokalt forankrede opfattelser af normalitet. Og Martin ser ud til, i denne sammenhæng, at være den, der kan holde opsyn og pege på Marks upassende praksiser. Så hvad er det Martin gør? Hvilken position befinder han sig i?

Martin uddyber forståelsen af, hvordan det er at være dreng i denne klasse. I den version fremstår velkomstmobning nærmest som et initiationsritual (Turner (1964) 1979, van Gennep (1908) 1977): Det er en prøvelse, der skal gennemgås før, man kan blive fuldgældigt medlem af fællesskabet. Den nytillkomne mobbes, og samtidig må vedkommende – ifølge klassens selvfølghedsfortælling – vise sit værd ved selv at mobbe andre. Martin verbaliserer og forklarer, hvad mobning er, og i samme bevægelse normaliserer han mobning ved at gøre mobning til en del af kanon – ‘sådan er det med nye elever’. Rimelighed, som forventning til klassens deltagere, formuleres her i krav om parathed til at udholde trængslerne. Normaliseringen af mobningen bliver til: Mobning er del af at være en passende dreng.

Martin er altså både rimelig og fornuftig. Kvaliteter som positionerer ham midt i klassens hierarkier. Martin bliver til som vogteren over ro og orden. Han konstruerer ikke sig selv som den bedste, men berettiger sig selv ved at forhandle sig til en middelposition. Han er ikke en af de bedste til fodbold, men god nok. Og den vurdering af sig selv som gennemsnitlig, ser ud til særligt at kvalificere ham til at bestride positionen som normalitetsvogter. At vogte over normaliteten er imidlertid ikke synderligt værdsat. Af flere af sine med-elever ønskes han bortsendt. I deres perspektiv er Martin den besværlige og den irriterende, der godt kunne undværes.

Konkret forklarer Mark sagen som et spørgsmål om muligheder.

“Jeg kan ikke være mig selv i denne her skole.

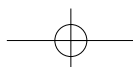
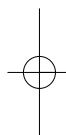
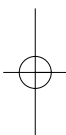
Det er ikke mig, der sidder oppe i klasselokalet. Det er en eller anden, jeg spiller.

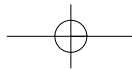
J: Og er det kun fordi, at Martin er der?

M: Ja det er i hvert fald mest fordi, det er Martin der er der. Det er sådan, der er selvfølgelig også nogle bittesmå, jeg ikke vil folde ud ikke? Men altså. Jeg tror at jeg ville være mere mig selv, hvis han forsvandt, bare sådan lige pludselig puf. (Mark 1242-71)

Puf væk. Marks – og de andres – perspektiver er selvfølgelig også positionerede. Og de, der ønsker ham bortsendt, begrundet ønsket med at Martin forhindrer dem i at udfolde sig selv. Martin præsenteres som *forhindrereren*. Og det ‘sig selv’ de ønsker at udfolde, er noget andet end den position, de aktuelt indtager i klassen. Forhindringerne er bundet op i en ikke-tilfredshed med de positioner, de tilbydes i det ‘nu’, fortællingerne etablerer. Martin bliver til den magtfulde fortæller af de hegemoniske positioneringer i klassen. Derfor ønskes han væk. Han kommer til at stå som fastholderen af de eksisterende inklusion/eksklusionsprocesser og af de positioner, der hænger sammen hermed.

På trods af sine med-elevs modvilje bliver Martin. Hans position som normalitetsvogter henter styrke fra de allerede etablerede betydningstilskrivninger i klassens historie. Over tid er han blevet til vogteren over normalitet, og det er med henvisning til komponenterne i den hegemoniske maskulinitet, at han kan hævde sin position. Han spiller fodbold, han driller, han er sej, han er rimelig, han er ikke for dum og ikke for god til skolearbejde. Han stemmer på disse måder overens med fordringerne. Han er ikke den bedste, men heller ikke den dårligste. På den måde udfordrer han ikke fortællingens komponenter, han stemmer overens. Og netop ved den kvalifikation kan han træde i karakter som vogter over normaliteten. Samme position som af andre opfattes som en forhindring for forandring.





RITUALET

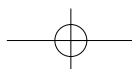
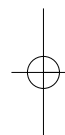
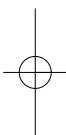
Yosefs kanon om fodbold gentages af klas-sens øvrige drenge. Fodbold optræder som en helt central aktivitet i deres fortællinger om skolelivet. For de der deltager i fodboldspillet, og for de der ikke deltager regelmæssigt. Der er naturligvis nuancer i drengens fremstillinger af, hvem der vælges, og i hvilke rækkefølger, men grundlæggende følger fortællingerne samme grundfigur, nemlig denne: Alle står op ad væggen. En første- og andenvælger vælger på skift deltagere til hvert deres hold. De bedste fodboldspillere vælges først, de mindre gode senere. Og med disse kriterier blander sig: hvem der er venner med hvem, og hvor længe de enkelte har kendt hinanden. Man kan også blive valgt som en af de første, hvis man er ven med første- eller andenvælgeren, også selv om man ikke er god til fodbold. Ligesom lang tids bekendtskab kvalificerer til at blive valgt. Kort tid kvalificerer til at spille imod. Grundskabelonen i fortællingerne er altså, at hver enkelt vælger, om de overhovedet ønsker at deltage, at de der vil være med stiller sig op langs rækværket, og at det er iblandt disse, at vælgerne kan træffe deres beslutninger om holdene.

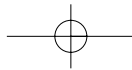
Lad mig forfølge fortællingen om ritualet for en stund. Holddelingen kan nemlig betragtes som et ritual, der sikrer at overgangen fra 'elev, der deltager i undervisning' til 'elev, der spiller fodbold' finder sted og til-lige at overgangen fra time til frikvarter sker (Turner (1964)1979, 1974, van Gennep (1908)1977). Men ritualet bliver mere end det. Det bliver den praksis, hvor eleverne fører opsyn med hinanden, hvor de hierarkiserer og konstruerer fællesskab og andethed. Konkret er det der, hvor første- og andenvælgeren siger navnene på deres medelever højt. I den handling citeres rækkefølgen i, hvem der vælges dagligt. Det gentages, hvem der er de gode, hvem der er de mindre gode. Hvem der er de attraktive, og hvem der er de mindre attraktive, når det

gælder valg til fodboldholdene. Hvem der vælges er naturligvis et spørgsmål om fodboldkompetencer, men ikke kun det, for det handler også om hvem der kender hinanden, og hvor længe bekendtskabet har stået på. Tid og familiaritet er vigtigt, når der vælges hold. I dette konkrete tilfælde ligger der i gentagelsen af ritualet en sedimentering af de allerede etablerede forskelle, som drengene omtaler som fx 'de gode fodboldspillere'. Gentagelsen er så at sige bekræftelsen af det allerede etablerede. I den daglige citation er det vanskeligt at flytte sig, fordi det siges højt, hvem der vælges af hvem, i hvilken rækkefølge. Holddelingen kan betragtes som en genopførelse. Det er et fastholdelsesritual, hvor de allerede etablerede positioner bekræftes. Og selv om det er individuelle kroppe, der deltager i gentagelserne, så er gentagelserne samtidig en offentlig handling. En handling, der også har konsekvenser for vedligeholdelse af relationer.

I gentagelsen ligger imidlertid også forskydelsesmulighederne (Schmidt 2000, Butler (1993)1999). Tiden går jo hele tiden, så når ritualet gentages, så henvises der til den tid, der ligger forud og til de praksisser, der gjordes dér, men samtidig henviser ritualet også til sig selv så at sige. Det henviser til en aktuel situation, hvor nogen kan gøres til relevante spillere.

Mark har som sagt ikke altid været i klassen, og han har ikke altid spillet fodbold. Alligevel er han i den periode, hvor jeg producerer mine data sammen med eleverne blevet en elev, der regnes med som fodboldspiller. Ganske vist ikke en af de gode, men dog en relevant deltager. En forskydning fra ikke-deltager til relevant deltager *er* sket. Han spiller fodbold, hvor han før ikke deltog. Og flere forskydninger kan iagttages. Forskydninger som vedrører valgrækkefølgen og nuanceringer i, hvem der vælger hvem. Konstruktionen af Mark som relevant deltager finder sted over tid og gør brug af de 'huller', som optræder i de daglige citeringer af 'hvordan det er med hold-





deling' (Butler (1993)1999). Mark bliver gradvist en relevant deltager på trods af, at han gør en ikke-hegemonisk maskulinitetspositionering.

Ritualet er altså på en og samme tid en fastholdelsespraksis og en forskydelsespraksis. Begge disse forhold er vigtige, når det skal begribes, hvordan holdddelingen til fodbold i 6. klasse *både* fastholder nogle som de gode, der vælges først, *og* hvordan Mark over tid kan indlemmes i fodboldspillet som kvalificeret deltager. Mark er via sit kropstegn (Søndergaard 1996) skrevet ind i en hegemonisk fortælling om maskulinitet. Og i den fortælling er fodbold ikke bare en central, men også uomgængelig aktivitet.

DEN FORUDSATTE FORSKEL

Forud for selve aktiviteten 'at spille fodbold' ligger en forskelssætning som jeg hidtil har ladet ufortalt. En forskelssætning, der får betydning for hvilke tilblivelser, der kan gøres inden for aktiviteten. Forudsætningen vedrører køn. Kanon siges af drengene højt, den kanon der vedrører, hvordan deltagerne til de to fodboldhold fordeles. Den forudsatte forskelssætning benævnes imidlertid ikke. Den er allerede sat. Forskellen handler om, at relevante deltagere i fodboldspillet er drenge, deres boldkvalifikationer ufortalt. Selv de drenge, der ikke formår at håndtere bolden regnes for relevante og legitime deltagere. I denne klasse spiller piger ikke fodbold. Det er nemlig kun – med socialpsykologen Dorte Marie Søndergaards begreb – de maskulint kropsmærkede elever, der er valgbare til fodboldholdene (Søndergaard 1996). Kropstegn i sig selv giver adgang til fodboldspillet, men mere end det, for kropstegnet forpligter også til at deltage. Via kropstegn er nogle på forhånd udpeget til at være relevante deltagere. For de maskulint kropsmærkede indebærer det, at de via kropstegn allerede er hvervet, og at de må deltage i spillet for at gøre 'drenge' på den 'rigtige' måde eller for at gøre maskulinitet passende.

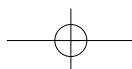
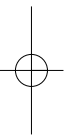
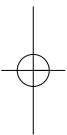
Forskelssætningen har konsekvenser for såvel drenge som piger. Feminint kropsmærkede aktører er ikke-legitime deltagere i denne konkrete aktivitet. De er afholdt fra at spille fodbold. Vil de spille bold, er basketball muligheden; vil de være i nærheden af fodboldspillet, står positionen som tilskuer åben. Det ser ud som om at fodboldkompetencer, familiaritet og tid har helt andre betydninger, hvis kropstegnet er feminint.

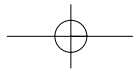
Via deres kropstegn udelukkes pigerne altså fra spillet, og gennem deres kropstegn har drengene altså ingen mulighed for at bevæge sig væk fra spillet. Gennem kropstegn er hver enkelt aktør således indskrevet som enten legitim eller illegitim spiller. Disse positioner forhandles i klassen, og de står parat som positioner, der kan tages op af børnene. I den forstand er fodbold ikke kun et spil, men er også en social struktur, som gælder i klassen.

Naturligvis må det med, at holdddelingen også er en pragmatisk løsning på, at der skal være to hold for, at der kan spilles fodbold. Det er en konkurrence, og derfor må nogle overordnede spilleregler om fair play overholdes. I holdddelingen må det også sikres, at det ene hold ikke bliver markant bedre end det andet. Derfor kan holdene også komme til at se forskellige ud, afhængigt af hvem der deltager – af om alle vil være med, om nogen er syge, og af om nogen er blevet bedre. Gentagelsesritualet er altså både en bekræftelse af den kanoniske fortælling (altså den lokalt dominante fortælling om holddeling og fodbold i denne klasse), en pragmatisk forholden sig til fair play og en forstyrrelse af samme fortælling (Schmidt 2000, Butler (1993)1999). Forstyrrelserne er de sprækker, som kan give aktørerne muligheder for at flytte sig og for at ændre positioner.

KATEGORIUDSKIFTNING

Når forstyrrelser opfattes som forandringspotentialer bliver det interessant at under-





søge, hvordan sociale kategoriers blandingsforhold kunne ændres. Lad mig dernæst gøre en analysebevægelse, hvor de sociale kategorier udskiftes. En sådan udskiftning af kategorier tjener to formål, dels at anskueliggøre intersektionalitetsbegrebets muligheder for ikke blot at være et spørgsmål om sociale kategorier, men også om mere lokalt anerkendte komponenter og dels at se begrebet som en fremmedgørelsesmulighed, altså for at anskueliggøre hvordan det umarkerede også kan bringes på analyseformel.

Kunne der – som Mark og nogle af hans med-elever drømmer om – positioneres 'frit', hvis blot Martin forsvandt? Går jeg ind i materialet via elevernes opfattelse af at blive fastholdt, hvilke forståelser kan så bringes frem? Lad mig gå til førsteheden – forstået som den magtfulde position som en andethed konstitueres i forhold til (Hall 2002, Kitzinger & Wilkenson 1996) – og se hvordan den kan beskrives. Førsteheden er her den position Martin indtager. Martin overvåger de andres positioner og påpeger, hvis nogen bevæger sig. Martin vogter over klassens normalitet. Hvilke tegn og hvilke lokalt anerkendte komponenter åbner for adgangen til positionen som normalitetsvogter?

Martin er maskulint kropsmærket, men derudover bærer han også andre kropstegn, som jeg vil inddrage i udskiftningen af kategorier. Han er nemlig også hvid, blond og blåøjet. Havde Martin været mærket som sort, sorthåret og brunøjet ville han så kunne etableres som vogter over normaliteten? Infiltrerer køns- og etnicitetskategorier med den kanoniske fortælling sådan, at det netop *må* være en maskulint kropsmærket hvid, der vogter over normaliteten? Må den, der indtager positionen som vogter, stemme overens med en hegemonisk maskulinitetsforestilling, og tillige med en national skolefortælling på denne konkrete skole? (Koføed 1994).

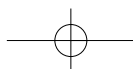
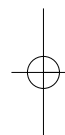
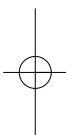
Lad mig prøve at udskifte kategorierne. Hvis Sofie, som er hvid og feminint krops-

mærket, skulle fungere som normalitetsvogter, så måtte hun nok blive mindre god til fagene i hvert fald ikke være dygtig i alle timer og lade sig udsætte for lærerens misbilligelse af og til. Hun måtte nok undlade at spille blokfløjte til skolens juleafslutninger, holde op med at lege i frikvartererne og begynde at interessere sig for de store drenge, og at afklæde sig sin løse nederdel og sin hue, for i stedet at finde sig en dresscode, der signalerede sej. Fodbold skulle hun måske også begynde at være tilskuer til. *Hvis* hun altså skulle overtage Martins position.

Skulle Rasmus, som er maskulint og hvid kropsmærket, overtage, så måtte han nok, i lighed med Sofie, gøre sig mindre god til fagene, gøre sig mindre populær hos lærerne, og ikke mindst måtte han interessere sig for de andre i klassen; han måtte lære sig ikke at være nok i sig selv. Og så skulle han vokse sig større, få en krop der ikke var lille. Desuden måtte han lære sig at spille fodbold. *Hvis* han skulle overtage Martins position.

Skulle Naser, som er kropsmærket maskulint og sort, overtage Martins position, skulle der nok noget andet til. Naser måtte nok lære sig nogle færdigheder i matematik, fx aflære sig positionen som den, der ikke er god til det faglige og bevæge sig ud af positionen 'klassens rod'. Han måtte nok sikre sig en større opbakning blandt sine med-elever og især skabe sig flere relationer til klassens hvide drenge. *Hvis* han altså skulle indtage normalitetsvogterpositionen.

Sofie, Naser og Martin kan blive til som passende, men på forskellig vis. Disse kategoriudskiftninger er illustrationer af hvordan sociale kategorier gør elevhed sammen med konkret forvaltning af den hegemoniske fortællings komponenter. Det er altså ikke kun sociale kategorier som køn, etnicitet og alder der blander sig, men også lokalt forankrede betydningssatte komponenter som elevhed, duks og fodboldkompetent (Staubæs 2003, Søndergaard 1996, Koføed 2003).



Og for at besvare mit eget spørgsmål. Ja, det ser ud til at positionen som vogter står åben for bestemte kombinationer af tegn. Hvis ikke der gøres maskulinitet og hvidhed,⁴ og hvis andre kombinationer end den Martin aktuelt forvalter, skal gøres, så må kategorier og komponenter op- og afveje hinanden. For meget feminint og for meget dygtighed må kompenseres med lidt mere ballade (Søndergaard 1994). Havde den lokale selvfølghedsfortælling været en anden, så måtte 'gørelserne' af komponenterne naturligvis også være anderledes. Når det er Martin, der kan udfylde positionen som normalitetsvogter, så er det fordi bestemte sociale kategorier – i det her tilfælde maskulinitet og hvidhed – infiltrerer med hinanden på måder, der stemmer overens med fordringer om normalitet, og at disse er genkendelige i skolerummet.

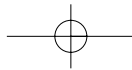
Som det forhåbentlig fremgår, så bringer en kategoriudskiftning fokus på samspillet mellem kategorier og mere lokalt anerkendte komponenter. Intersektionalitet vedrører sammenblandinger af velkendte sociale kategorier som køn, etnicitet, alder og nationalitet. Men som jeg har forsøgt at vise, er det ikke kun disse kategorier, der blander sig med hinanden, det er også lokalt anerkendte komponenter som i dette tilfælde 'elevhed', der blander sig. Når jeg her skelner mellem sociale kategorier og lokalt anerkendte komponenter, så handler det om at gøre det muligt at 'fange' ikke bare de kategorier, der allerede anerkendes som relevante kategorier, som ofte vil være de, der genkendes som sociologiske baggrundvariable som køn, etnicitet, generation, social klasse, men også at få øje på de, der derudover kan være virksomme lokalt. Det kunne være kategorier som 'poptøs', som kan være en virksom komponent i et skoleliv, men måske ikke i ledelse i offentlige organisationer. Understregningen af 'det lokalt anerkendte' antyder ikke, at sociale kategorier ikke anerkendes lokalt – for det er nødvendigvis en del af kategoriens virksomhed – men snarere at medtænke mulig-

heden af, at andre end de velkendte sociale kategorier kan være på spil. Heri ligger altså et forslag om en *tilføjelse* og ikke et forslag om en dikotomisk tænkning om forholdet mellem kategorier og lokalt anerkendte komponenter.

Disse kategorier og komponenter blander sig på måder som ikke kun krydser hinanden i et moment, som snart er hørt op, men som snarere blander sig med hinanden i de fysiske, sociale, tidsmæssige rum hvor intersektionerne fortsætter og netop ikke sker som gennemkrydsninger, men som fortsatte bevægelser (Staubæs 2005). Det gør det relevant at lade en metateoretisk diskussion af intersektionalitetsbegrebet informere empirinære analyser, som bringer netop de lokalt anerkendte komponenter frem, som ikke kan forudses. Ikke blot deres indhold – som altså fx elevhed, og i andre tilfælde 'ledelse', 'et integreret subjekt' eller 'eksil' – men lige såvel de måder hvorpå de fungerer, og de måder hvorpå de blander sig. Det er i empiriske analyser, at behovet for et begreb om intersektionalitet bliver påtrængende, fordi vi dér må kunne omtale og begrebssette, hvordan en aktivitet som fx holddeling ikke kan reduceres til *enten* et spørgsmål om køn *eller* om etnicitet *eller* om alder, men netop et spørgsmål om køn *og* etnicitet *og* alder *og* om passende elevhed som det (af)gøres lokalt. Ligesom det drejer sig om, at der åbnes for, hvordan der vogtes, og hvordan elevhed ikke kun gøres på én måde, men også udfordres fra de ikke-hegemoniskes rækker.

NOTER

1. En oprydning der ofte bliver gjort i normalitetsbegrebet lyder sådan her: Normalt = gennemsnitligt, det jævne; normalt = det de fleste gør/det udbredte; normalt = det generelle – i almindelighed; normalt = det ønskværdige, det optimale, det ideale. (se fx Holst 1978). I de to første ligger en implicit forestilling om, at det normale er målbart, og hertil hører – eller forudsættes – at det normale er udfoldet, realiseret, er levet ud. Det er altså ikke et



ideal om, at noget bestemt, et ideal, skal udfoldes, men er et spørgsmål om at måle det, der allerede er.

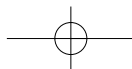
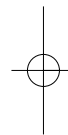
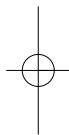
2. Et begreb om 'passendehed' trækker på blandt andre Haraways arbejde (Haraway 1992).

3. 'Overvågning' er min oversættelse af det engelske begreb 'policing', som Phoenix anvender til beskrivelse af, hvordan nogen placeres i positioner, hvor de kan overvåge andre. 'Policing' får dog et magtaspekt med som vanskeligt kan oversættes til dansk, nemlig dét at policing ikke kan gøres af hvem som helst, men netop af de, der institutionelt er magtfulde nok til at overvåge andre.

4. Opmærksomheden på 'hvidhed' trækker på især Frankenberg (1993) som med sin *White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness* retter søgelyset imod konstruktionen af hvidhed.

LITTERATUR

- Anderson, B. ((1983) 1991): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, London.
- Barth, F. (1969): Introduction. I: *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Universitetsforlaget, Oslo
- Butler, J. ((1993) 1999): "Bodies that Matter". I: Price, Janet & Margrit Shildrick (red). *Feminist Theory and the Body. A Reader*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Collins, P. Hill (1998): "It's All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation". I *Hypatia*. Vol 13 (3).
- Connell, R. W. (1999): Masculinities and Globalisation. I: *Kvinder, køn og forskning* 3.
- Crenshaw, K. W. (1994): "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color". I: Fineman, M. Albertson & R. Mykitiuk (eds). *The Public Nature of Private Violence*. Routledge, New York.
- Davies, B. & R. Harré (1990): "Positioning. The Discursive Production of Selves" I. Davies, B.: *A Body of Writing. 1990-99*. Alta Mira Press. Oxford.
- Epstein, D. (1997): "Boyz' Own Stories: masculinities and Sexualities in Schools". I: *Gender and Education*, 9, 1.
- Foucault, M. ((1975) 2002): *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Det lille forlag, København.
- Frankenberg, R. (1993): *White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness*. University of Minnesota.
- Frosh, S., A. Phoenix & R. Pattman (2002): *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Palgrave, London.
- Gellner, E. ((1983) 1992): *Nations and Nationalism*. Blackwell, Oxford.
- Hall, S. (2002): "The Spectacle of the Other" I Wetherell, M. et al (eds): *Discourse Theory and Practice. A Reader*. The Open University Press, London.
- Haraway, D. (1992): "The Promises of Monsters: A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others" I Grossberg, L. et al (eds) *Cultural Studies*. Routledge, New York.
- Hastrup, K. (1999): *Viljen til viden: en humanistisk grundbog*. Gyldendal, København.
- Holst, J. (1978). *Normalitet*. Christian Ejlers Forlag, København.
- Kitzinger, S. & S. Wilkenson (1996): "Representing the Other". I Wilkenson & Kitzinger (eds) *Representing the Other. A Feminism & Psychology Reader*. Sage, London.
- Kofoed, J. (1994): *Midt i Normalen. Om minoriteter og den nationale idé*. Danmarks Lærerhøjskole, København. (Københavnstudier i tosprogethed, 24).
- Kofoed, J. (2003): *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Danmarks Pædagogiske Universitet. (Ph.d.-afhandling). København.
- Krag, H. (1992): Mangfoldighed, magt og marginalitet. I: Krag, H. & M. Warburg (red). *Minoriteter. En grundbog*. Spektrum, København.
- Lykke, N. (2003): "Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen". I: *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 1
- Mac an Ghaill, M. (1994): *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Open University Press, Buckingham.
- Mandrup, E. Rønn (1996): *De fattige I ånden ... Essays om kultur, normalitet og ufornuft*. Museum Tusulanums Forlag, København.
- May, V. M. & B. A. Ferri (2002): "'I'm a wheelchair girl now': Abjection, intersectionality, and subjectivity in Atom Egoyan's The Sweet Hereafter". I: *Women's Studies Quarterly*. New York.
- Meyer, B. (2003): Ekstraordinære kroppe: køn, krop og invaliditet I nyere disability teori. I: *Kvinder, køn og forskning*, 1.
- Mørck, Y. (1998): *Bindstregsdanskere. Fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. Forlaget Sociologi, København.
- Ravneberg, B. (1999): *Profesjonalisering og grensdragingsprocesser*. Danmarks Lærerhøjskole (Arbejdsrapport 20. Skolefag, læring og dannelse).
- Rose, N. (2001): Normality and Pathology in a Biological Age. (Upubliceret paper).
- Schmidt, L.-H. (2000): *Det socialanalytiske per-*



spektiv. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.

- Simonsen, D. Gert (1996): Som et stykke vådt sæbe mellem fedtede fingre. I: *Kvinder, Køn og Forskning*, 3.
- Staunæs, D. (2003): "Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification". I: *NORA, Nordic Journal of Women's Studies*, 2, 11.
- Staunæs, D. (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv*. Samfundslitteratur, København.
- Staunæs, D. (2005): *Intersectionality: Crossroads or productive spaces across and in between sections – What is useful after all?* (Upubliceret paper).
- Søndergaard, D. M. (1994): Køn som metaprincip. I *Kvinder, Køn og Forskning*, 3.
- Søndergaard, D. M. (1996): *Tegnet på kroppen. Køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. Museum Tusulanum, København.
- Søndergaard, D. M. (2001): "Destabiliserende diskursanalyse – veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning" I Haavind, H. (red): *Kjønn og fortolkende metode*. Gyldendal, Oslo.
- Søndergaard, D. M. (2005): Making Sense of Gender, Age, Power and Disciplinary Position: Intersecting Discourses in the Academy. *Feminism & Psychology*, 15 (nr. 2)
- Turner, V. W. ((1964) 1979): "Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage". I: Lessa, W. A. & E. Z. Vogt: *Reader in Comparative Religion. An Anthropological Approach*. Harper & Row, New York:
- van Gennep, A. ((1908) 1977): *The Rites of Passage*

SUMMARY

This article follows a group of 13 year-old boys' daily selection of football-teams in the schoolyard. The outcome of this repeated practice seems to be identical, i.e. the same teams are selected over and over again. Yet the boys repeat the ritual of selection. It is an empirical investigation based on a fieldwork in a 6th grade in a Copenhagen public school. The analytical focus is on how social categories such as whiteness, masculinity, and age intersect and how the intersection intertwines with other empirically relevant categories such as normality, pupilness, and (in)appropriateness.

Exploring this particular ritual of team-selection the taken-for-granted practices and understandings of teams and football among the schoolboys is explored. The analysis follows the lines of reasoning into practices of inclusion and exclusion and the relationships between the larger groups of pupils. This reading shows how understandings and practices from this particular ritual of selecting teams mingles into wider relationships and how the outcome of the ritual lends meaning to other social practices. A number of components interact in the daily processes of doing pupilness and in the analysis it becomes apparent that the requirements of appropriated pupilness can be met in a number of ways.

Jette Kofoed er ph.d., adjunkt i socialpsykologi på Danmarks Pædagogiske Universitet.