Under ombygning

Intersektionelle identitetskonstruktioner blandt gymnasieelever

ANNA MAGNUSSEN

ph.d.-stipendiat, DPU,
Aarhus Universitet

ABSTRACT

This article examines how students in a Danish high school construct and negotiate social identities through intersecting categories of ethnicity, gender, and religion. Based on three months of multi-sited ethnographic fieldwork conducted in two second-year classes at a highly diverse urban school, the article explores the students' multifaceted cultural practices. Drawing on intersectionality as a sensitizing analytical framework, the article demonstrates how identity categories acquire shifting meanings across contexts and how students navigate multiple, sometimes contradictory, regimes of normativity. By foregrounding the complexity of students' lived negotiations, the study challenges reductive public debates on diversity and student composition in Danish high schools and argues for more nuanced institutional understandings of youth sociality and identity formation.

KEY WORDS

INTERSECTIONALITY, SOCIAL IDENTITY, YOUTH, HIGH SCHOOL, GENDER, ETHNICITY

På blot to årtier har gymnasiet undergået en markant transformation fra at være en uddannelsesvej for et mindretal – primært børn af velstillede og akademiske familier – til at være den mest almindelige ungdomsuddannelse i Danmark. I 2023 søgte 72,6 % af en ungdomsårgang ind på en gymnasial uddannelse, mod 48,3 % i 2003 (Danmarks statistik, 2004; GL, 2023). Denne udvikling har medført en øget elevdiversitet, men også et nyt fokus på elevsammensætning.

Især i de store byer, hvor der findes flere gymnasier inden for et relativt lille geografisk område, har unge mulighed for at vælge gymnasium og studieretning. Dette valg påvirker elevsammensætningen og har i de senere år ført til øget opmærksomhed på polarisering mellem gymnasier – især i forhold til elevernes etniske og socioøkonomiske baggrund. Begreber som "ghettogymnasier" har præget den offentlige debat (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022b; Mainz, 2023), og politiske tiltag som afstandskravet er blevet indført for at modvirke opdeling og fremme social blanding (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.) – politikker, som problematiserer racialiserede minoriserede elevers tilstedeværelse i gymnasierne (Khawaja & Jaffe-Walter, 2024).

Et illustrativt eksempel på debatten udspillede sig i Dagbladet Politiken i 2024, hvor rektoren for Frederiksberg Gymnasium fortalte, at man ved at gøre gymnasiet til et såkaldt profilgymnasium, havde ændret i elevsammensætningen, således at andelen af elever med "ikke-vestlig baggrund"[1] nu afspejlede den generelle befolkningssammensætning (Mainz, 2024). Udtalelsen blev mødt med kritik fra Souad Bourrid, som i et debatindlæg problematiserede den racialiserende retorik og fremhævede den positive betydning af etnisk diversitet for både minoritets- og majoritetselever (Bourrid, 2024). Rektoren svarede igen, at " (…) diversiteten hos os ikke skabte mere læring, fællesskab og mestring, men at eleverne delte sig i grupperinger, hvor kun få var engageret i skolens fælles aktiviteter." (Bødtcher-Hansen, 2024).

Udvekslingen illustrerer, hvordan det ofte er simplificerede forståelser af etnicitet og etnicitets betydning for fællesskabsformationer, der præger debatten og den politiske diskurs **om** gymnasieeleverne. Med denne artikel ønsker jeg imidlertid at illustrere de mangefacetterede og dynamiske forståelser af etnicitet, der gør sig gældende blandt gymnasieeleverne. Analysen viser, hvordan elever i en dansk gymnasiekontekst konstruerer og forhandler sociale identiteter i intersektionen mellem køn, etnicitet og religion, og hvordan disse konstruktioner understøtter og udfordrer elevfællesskaber. Med en forståelse af identitetskategorier som situerede og kontekstafhængige, argumenterer jeg for, at elevernes brug af kategorier som 'etnicitet' og 'køn' på én og samme tid kan fungere inkluderende og ekskluderende i elevernes fællesskaber.

Projektet ligger i et krydsfelt mellem ungdoms-, etnicitets-, og kønsstudier og denne artikel bidrager til forskningen med en nutidig empirisk indsigt i de socialiseringsprocesser, som udspiller sig på et gymnasium i Danmark, hvor eleverne aktivt forhandler identitetskategorier i klassefællesskaber med højaktuelle identitetspolitiske magtkampe som baggrundstæppe. Artiklen adresserer debatten om elevsammensætning og diversitet i gymnasiet og bidrager med viden, der kan skabe nye forståelser for gymnasieelevers fællesskaber og nuancere de nuværende debatter.

Analysen viser, hvordan intersektioner mellem identitetskategorier skaber både muligheder og begrænsninger for identitetsarbejdet, særligt for elever, der bryder med normative forventninger. Endvidere belyses, hvordan køn udøves og reguleres forskelligt i forskellige klassefællesskaber, hvor binære og heteronormative forståelser henholdsvis reproduceres eller udfordres. Artiklen bidrager med en udvidet forståelse af ungdomsidentiteter og peger på intersektionalitet som et analytisk redskab, der muliggør en sensitiv og kontekstuel tilgang til sociale kategorier i gymnasiets hverdagsliv.

På trods af den stigende andel unge, der vælger en gymnasial uddannelse i Danmark, er der fortsat

begrænset etnografisk forskning, der undersøger gymnasieelevers socialitet. Som Khawaja og Lagermann (2023) fremhæver, har forskningen i elevdiversitet primært været koncentreret omkring grundskolen, mens gymnasiet som socialt og kulturelt rum er underbelyst. Da jeg påbegyndte mit feltarbejde i 2023 var de eksisterende etnografiske undersøgelser af etnicitet i en gymnasiekontekst dels fåtallige, dels af ældre dato (Se fx Mørck, 2006; Skovgaard Nielsen, 2005). Siden da har flere studier belyst især racialisering i gymnasiel kontekst, både med fokus på fagprofessionelles diversitetsarbejde (Staunæs & Vertelyté, 2023), politikker om elevfordeling (Khawaja & Jaffe-Walter, 2024) og elevers fællesskaber som modstandspraksis mod etnisk differentiering og racialisering (Berisha, 2025; Mastek, 2023). Nærværende artikel søger at bidrage til den nyere forskning på området ved at undersøge, hvordan etnicitet, racialisering og køn indgår i gymnasieelevers identitetsarbejde, og hvordan disse kategorier forhandles i konkrete klassefællesskaber. Artiklen relaterer sig til eksisterende forskning, men tilbyder også en række nye perspektiver. Hvor Gilliam (2009, 2010, 2018, 2021) og Mørck (2006) har belyst etnicitet og eksklusionsmekanismer i skolelivet, viser denne undersøgelse – i tråd med Masteks pointer (2023) –, hvordan etnicitet også kan fungere som en inkluderende og kollektiv identitetsmarkør. I tillæg til etnicitet, udgør også køn en central analytisk kategori i min undersøgelse. Bjerrum Nielsen (2000) har undersøgt hvordan forskning i kønsforskelle i skolen udviklede sig i Skandinavien gennem 1970'erne, 80'erne og 90'erne og peger på, at kønsroller blandt børn og unge er under fortsat udvikling, og at der stadig er behov for forskning i, hvordan den binære kønsopfattelse udfordres. Selvom nyere studier (fx Hutters et al., 2013) har fokuseret på kønsforskelle, er fokus ofte binært. Med artiklen her forsøger jeg at udvide Ambjörnssons (2004) og Staunæs' (2004) analyser af køn og klasse ved også at inddrage nonbinære og transkønnede elevers erfaringer, som fortsat er underbelyst i nordisk ungdomsforskning.

INTERSEKTIONALITET SOM ANALYTISK RAMME

Intersektionalitetsbegrebet har som bekendt sine rødder i USA's sorte feministiske teori, men siden Crenshaws formulering af begrebet i slutningen af 1980'erne, har teorien rejst både geografisk og disciplinært og fået rodfæste indenfor mange forskellige felter og fagområder. I en dansk kontekst er intersektionalitet blevet fremhævet som kvalificerende for studier af sociale forskelle, social mobilitet, komplekse identiteter, tilhørsforhold og sociale problemer (Qvotrup Jensen & Christensen, 2011), og er ikke mindst blevet anvendt i Foucault-inspirerede identitetsanalyser hvor intersektionalitet – med Staunæs' og Søndergaards ord – kan forstås som 'et rodet tilblivelsesrum' (2006). Men netop den udvikling som begrebet har gennemgået på sin europæiske rejse har skabt en del debat (Se fx Cho et al., 2013; Christensen & Qvotrup Jensen, 2019; Hvenegård-Lassen et al., 2024). Kritikken af den udvikling, som intersektionalitetsteorien har undergået inden for andre discipliner, er i grove træk centreret om spørgsmålet om hvorvidt intersektionelle analyser skal være fokuseret på strukturel undertrykkelse eller på subjekter, identitetsanalyser og sammenvævningen af identitetskategorier. MacKinnon slår fast, at forskellige tilgange til intersektionalitet med fokus på enten hierarkiske strukturer eller identitetskategorier ikke er en diskussion om hønen eller ægget: "(…) [categories and stereotypes and classifications] are the ossified outcomes of the dynamic intersection of multiple hierarchies, not the dynamic that creates them. They are there, but they are not the reason they are there." (MacKinnon, 2013, s. 1023) I denne artikel anvender jeg intersektionalitetsbegrebet til at fokusere på identitetsanalyse og de intersekterende identitetskategorier i den specifikke kontekst af et dansk gymnasium. Dermed ikke sagt at jeg ikke anerkender, at kategorierne er indlejret globale og nationale strukturer, der er rammesættende for identiteters tilblivelse og udvikling. Jeg zoomer blot ind for at anlægge et mere subjektorienteret fokus på den lokale kontekst af gymnasiet og gymnasieelevernes tilblivelsesmuligheder i de hér

fremherskende diskurser og lægger mig dermed op ad den tilgang til intersektionalitet, som har haft stor betydning i en nordisk kontekst (Hvenegård-Lassen et al., 2024). Jeg er interesseret i identitetskonstruktioner *både* hos minoritets- og majoritetsgrupper på gymnasiet, men også i, hvordan man med et intersektionelt perspektiv kan forstå identiteter som stadigt foranderlige produkter af individers brug og forhandling af intersekterende identitetskategorier. Endvidere ser jeg intersektionalitet som en nyttig tilgang til at forstå, hvordan identitetskategorier og diskursive subjektpositioner ændres og interagerer på nye måder i relation til et samfund under forandring (Lykke, 2020, s. 102).

I Danmark er identitetskategorier som køn og etnicitet under hastig udvikling, ikke mindst i kølvandet på globale bevægelser som MeToo og BlackLivesMatter, som har afledt egne nationale strømninger, der har influeret forståelser og praktisering af identitetskategorier – også blandt gymnasieleverne. Her kan en intersektionel tilgang bidrage til at forstå, hvordan kategorier som køn og etnicitet kan rumme forskellige konnotationer og afgrænses forskelligt i intersektering med andre kategorier. Her vil jeg, med et subjektorienteret videnskabsperspektiv, kaste mig ud i "(…) den mere sensitive analyse af, hvordan sociale kategorier fungerer som ordnings- og selekteringsmekanismer i subjekters erfaringsverden" (Staunæs & Søndergaard, 2006, s. 47). Med det anlagte intersektionalitetsperspektiv følger også anerkendelsen af, at identitetskategorier ikke alene kan have forskellige betydninger afhængig af kontekst og intersektering med andre kategorier, men også at en kategori kan være mere eller mindre betydningsfuld, kan vægte forskelligt, i forskellige situationer. Hvis kategoriernes betydning er situeret, medfører det også, at det empirisk må undersøges hvilke kategorier, der bliver betydningsfulde at følge (Staunæs & Søndergaard, 2006):

> Ser man på mere Foucault-inspirerede analyser af intersektionalitet åbnes der op for en videretænkning i samspil imellem ikke blot de klassiske sociale kategorier, men også andre relationaliteter. Det være sig eksempelvis andre mindre udbredt [sic] kategorier som 'adopteret', 'elev', 'patient', 'danskerluder' eller 'player' (…) (Staunæs & Søndergaard, 2006, s. 52).

Artiklen beskæftiger sig netop med sådanne situerede identitetskategorier og deres betydning i den empiriske kontekst af gymnasiet. Som Gilliam pointerer, er vores identitetsforståelse "forbundet til kulturelle kategorier, normer og forståelser, der over tid og gennem mange menneskers handlinger har fået en objektiv karakter og derfor forstås som selvfølgelige og meningsfulde i et givent fællesskab." (Gilliam, 2017, s. 125). Her vil jeg fokusere på (nogle af) de identitetskategorier, jeg oplevede som betydningsbærende for eleverne. Med afsæt i intersektionalitetsteorien, vil jeg også illustrere hvordan mange af kategorierne er indbyrdes forbundne, og hvordan eleverne forbinder kategorierne i forskellige diskurser, så der skabes andre kategorier og normer.

DEN ETNOGRAFISKE KONTEKST OG METODIK

I efteråret 2023 lavede jeg feltarbejde på et storkøbenhavnsk gymnasium (SKG), hvor jeg gennem tre måneder fulgte to 2.g-klasser, som jeg herfra kalder 'Nat-klassen' og 'Samf-klassen'. Jeg deltog i deres undervisning, hang ud med eleverne i pauser og frikvarterer, tog med på ekskursioner og deltog i diverse sociale arrangementer på gymnasiet. I tillæg til utallige timers deltagerobservation og uformelle samtaler med eleverne, udførte jeg semistrukturerede individuelle interviews med både elever og en uddannelsesleder, et gruppeinterview med to elever samt med et fokusgruppeinterview med 4 elever. Alle interviews blev lydoptaget og transskriberet. De to klasser var blevet valgt tilfældigt, og før jeg mødte dem, vidste jeg kun, hvilke linjefag de havde og hvor mange elever de var. Men allerede fra dag ét, slog det mig, hvor forskellige de to klasser og eleverne i dem fremstod i både udseende, påklædning og opførsel – hvor forskellige identiteter, de udførte. Nat-klassen, der havde naturvidenskabelig fag-linje, bestod af 21 piger og fire drenge. Alle klassens elever var racialt

minoriserede som 'anden-etniske' – en emisk term, som blev benyttet af både elever og personale på SKG – og havde minimum én forælder, der ikke var opvokset i Danmark. Alle, på nær én elev fra Litauen, identificerede sig som muslimer. Nat-elevernes fysiske fremtræden var meget ens, idet klassen havde en mere eller mindre udtalt dresscode. Alle elever gik klædt i sort, hvidt, toner af gråt eller sandfarvet tøj, andre farver var et særsyn. Pigerne havde langt glat sort hår eller bar hijab, drengene var kortklippede. Pigernes makeup stod skarpt og neglene var nylavede, de bar alle skuldertaske og kun klassens fire drenge havde rygsække. Samtlige elever havde en MacBook. Samf-klassen, der havde samfundsvidenskabelig fag-linje, bestod af 23 piger, 5 drenge (hvoraf én var transkønnet) og to non-binære elever. Af de 30 elever, havde 8 minoritetsetnisk baggrund og 7 var muslimer. Som kontrast til Nat-klassen var samf-elevernes fysiske fremtræden langt mere broget. Her var sorthårede, blonde og blåhårede elever. Der var afrohår og hestehaler, hijabs og næsepiercinger, tøj i alle farver, mavebluser og abayaer. Flere elever havde dekoreret deres computere med klistermærker med regnbueflag eller politiske budskaber. Forskellene mellem de to klasser kom imidlertid ikke kun til syne i deres påklædning. Efterhånden som jeg lærte eleverne at kende og blev en integreret del af hverdagen i både Nat- og Samf-klassen, fik jeg også blik for de forståelser og forestillinger, som formede deres praksisser og rammesatte både deres fælles og individuelle altid igangværende identitetskonstruktioner. Etnografisk forskning er aldrig neutral, da antropologen indgår aktivt i dataindsamlingen, og forskerposition samt relationer til informanterne påvirker adgangen til viden (Lønsmann, 2015). For mit eget vedkommende havde både etnicitet, religion, køn og alder betydning for de positioner jeg kunne indtage og blev tildelt i felten. At jeg var omtrent dobbelt så gammel som mine 17-20 årige informanter, fordrede en aktiv indsats for at undgå at blive positioneret i en lærerrolle, men i stedet opbygge tillidsfulde relationer og få eleverne til at anerkende mig som legitim deltager i deres respektive klassefællesskaber. Selvom jeg af mange elever blev italesat som "en af dem", forblev jeg outsider for enkelte – fx de fire drenge i Nat-klassen, der sjældent socialiserede med klassens piger – endsige den kvindelige forsker. Sammen med køn var etnicitet og religion også faktorer, som spillede ind på min position i felten. Som majoritetsetnisk hvid og ikke-muslimsk dansker var jeg minoritet i Nat-klassen og tydeligt positioneret i den ene af to "lejre" på gymnasiet – en racialiseret opdelingslogik, som ofte ses i skoler og gymnasier (Berisha, 2023; Klinker & Rasmussen, 2006; Mørck, 2006), og som også eksisterede på SKG.

ETNIFICEREDE INTERSEKTIONER

På SKG har næsten halvdelen af eleverne etnisk minoritetsbaggrund, men etnicitet er ikke kun interessant fordi der er så mange forskellige etniske tilhørsforhold blandt eleverne. Det er også relevant fordi 'etnicitet' er en identitetskategori med meget varierende betydning og anvendelse i elevernes identitetsarbejde. Eleverne i Nat-klassen havde 11 forskellige etniske og nationale baggrunde, der imidlertid ikke blev italesat som baggrunde, men som præsente identitetsmarkører; "Mehnoor er pakistaner", "Dila er kurder", "Dalia er palæstinenser fra Libanon". I Nat-klassen var de fleste elever helt klar over deres klassekammeraters baggrund og tilhørsforhold, og etnicitet udgjorde således en signifikant markør i forhold til at identificere og distingvere både sig selv og andre. Omvendt kunne etnicitet udgøre en samlende og fællesskabsskabende kategori for Nat-klassen som ét hele:

> "Rim: Fordi lige i vores klasse, så er vi meget ens. Altså, vi alle sammen har forskellige nationaliteter. Der er ikke én af os, der bare er fra Danmark. Mange af os er fra forskellige nationaliteter."

Her skaber Rim en kollektiv identitet for klassen, hvor "forskellige nationaliteter" ikke bidrager til en forståelse af eleverne som forskellige, men tværtimod bliver dét, der gør, at de "er meget ens". Paulgaard argumenterer for at konstruktion af identitet – det være sig kollektiv eller individuel – ikke foregår i et frit rum, men er stærkt begrænset af og bundet op på allerede eksisterende konstruktioner, der sætter

grænser for hvilke identitetskonstruktioner, det er muligt at få bekræftet (Paulgaard, 2006).

> Kollektive identiteter kan bidra til å skape en form for orden og trygghet fordi den enkelte får noen "identitetsknagger" å henge seg på. Når kollektive identiteter fremstår som enhetlige, vil interne forskjeller underkommuniseres, fordi kontrasten til det som oppleves som enda mer forskjellig fremheves. (Paulgaard, 2006, s. 73)

Rim underkommunikerer de interne forskelle i form af forskellige nationaliteter eller etniciteter og fremhæver kontrasten mellem på den ene side Nat-klassens kollektive identitet som "anden-etniske" og det endnu mere forskellige "etnisk danske" på den anden side. Her er det tydeligt hvordan en kategori som etnicitet bliver særlig betydningsfuld i grænsedragningen til andre grupper (Barth, 1998). Med et intersektionelt perspektiv, kan man altså sige, at der på SKG er flere fremherskende diskurser omkring etnicitet, som har forskellige betydninger for nat-elevernes identitetskonstruktioner: Den "interne" diskurs i klassen tilbyder en lang række subjektpositioner når det kommer til etnicitet, hvor der er fokus på at distingvere mellem eksempelvis "marokkaner", "iraner" og "litauer" i den individuelle identitetskonstruktion. Den "eksterne" diskurs mellem Nat-klassen og andre klasser eller resten af SKG fokuserer på konstruktionen af en kollektiv identitet for Nat-klassen, hvor positioneringen som "anden-etnisk" i modsætning til "dansker", betyder at alle klassens elever falder i samme kategori. Som Khawaja og Lagermann pointerer, ligger der en proces af andetgørelse til grund for en sådan diskurs, der ikke er startet på gymnasiet, men i det omkringliggende samfund, som gymnasiet som institution, elever, lærere og ledere er både produkter og medskabere af. Her er "dansk" det naturlige, det første, og det som knytter sig til majoriteten og implicerer en magtrelation (Khawaja & Lagermann, 2023, s. 22–24). I den optik er subjektpositionen som "anden-etnisk" måske ikke umiddelbart eftertragtelig, men kategorien kan som samlebetegnelse også dels fungere som noget, der knytter nat-eleverne sammen til en enhed, dels ændre på forholdet mellem minoritets- og majoritetsgruppen på SKG, hvor omkring halvdelen af eleverne har etnisk dansk baggrund mens den anden halvdel af eleverne har etnisk minoritetsbaggrund. Den problematisk essentialiserende kollektive identitet "anden-etnisk" kan således ses som en form for strategisk essentialisme (Phillips, 2010, s. 48).

Den "eksterne" diskurs hvor "anden-etnisk" bliver en samlende og fællesskabsskabende kategori kontrasteres af den "interne diskurs", hvor elevernes individuelle etniske tilhørsforhold havde stor betydning og ofte blev italesat, eksempelvis når eleverne ville have mig til at gætte deres respektive nationaliteter. Etnisk og nationalt tilhørsforhold var vigtigt for eleverne og blev kommunikeret verbalt, men også med påklædning eller flag; fx til SKGs kulturfest, hvor eleverne tog deres traditionelle klædedragter på og bandt nationalflag på ryggen som kapper, eller på klassens gruppechat på Instagram, hvis foto viste alle de flag, som klassens elever repræsenterede – en hyldest til elevernes forskellighed. Gennem Nat-klassens praksisser bliver det tydeligt at kategorier konstrueres i forskellige situeretheder, og at det at være "etnisk minoritet" kan være en monokategori, som står i kontrast til den anden monokategori af "de hvide danskere", eller en mere nuanceret kategori, hvor forskellige etniske minoriteter understøtter individualitet. Intersektionalitetsperspektivet åbner her op for en sensitiverende analyse, hvor det ikke på forhånd er givet hvordan sociale differentieringsformer spiller sammen eller skal forstås i et givent empirisk felt, og hvor gensidige konstitueringsformer ofte kan være modsætningsfyldte (Jensen & Christensen, 2020). Med andre ord, skaber intersektionaliteten plads til en forståelse af 'etnicitet' som både differentierende og integrerende i elevernes identitetsforhandlinger.

I Samf-klassen syntes etnicitet at spille en anden rolle. Selvom 8 af klassens 30 elever havde etnisk minoritetsbaggrund, så var der ikke samme fokus på elevernes individuelle tilhørsforhold. Skønt jeg havde god kontakt til og snakkede meget med især tre af klassens piger med etnisk minoriseret baggrund, så snakkede vi ikke om deres eller deres forældres

baggrund. Jeg hørte hverken eleverne selv eller deres klassekammerater omtale etniske tilhørsforhold eller specifikke nationalstater. I stedet vil jeg argumentere for, at etnicitet som identitetsmarkør bidrog til to forskellige diskurser i Samf-klassen. Den ene diskurs trak på en intersektionel sammenkobling mellem etnicitet og religion, hvor eleverne satte lighedstegn mellem "anden-etnisk" og "muslim". Sammenstillingen af etnicitet og religion er udbredt i hverdagsdiskurser i det danske samfund også udenfor gymnasiet, hvor brugen af begreber som "indvandrer", "Ikke-vestlig", "muslim" – og særligt i uddannelsesinstitutioner; "to-sproget" – bruges nærmest synonymt og til at andetgøre i forhold til kategorien "dansker" (Hervik, 2002; Khawaja & Jaffe-Walter, 2024). I Samf-klassen fik intersekteringen mellem "anden-etnisk" og "muslim" især betydning for forklaringen af den sociale opdeling i klassen, hvor nogle elever deltog i sociale arrangementer og fester udenfor gymnasiet, mens andre ikke gjorde:

> "Ryan: Halima og Asma, de drikker ikke, og de kommer heller ikke til fest, selvom det er deres bedste venner, der holder det, fordi de sådan, måske ville de komme forbi og sige hej til for eksempel Livas fødselsdag, havde de sagt, men de kom ikke alligevel. Men de holder sig generelt uden for det, og det er det samme med Lila og Aaliyah. (…) Men altså, sådan, vi laver ikke så meget, vi har ikke rigtig lavet noget med hele klassen, fordi når man har prøvet fx til sommer og så inviterer folk over i parken, der har det jo også ofte været med syn på, at folk ville gerne drikke (…), så jeg tror, dét holder lidt nogen folk fra at komme (…) [Et arrangement] hvor alle 29 kommer, det tvivler jeg meget på. Fordi ofte hvis det er noget, hvor man tænker, at hele klassen skal lave noget, så vil det være noget med at drikke. Så kan man allerede rule de her [muslimske elever] out (…)"

Som Ryan indikerer, var alkohol en hovedkomponent i mange af samf-elevernes sociale arrangementer eller fester uden for gymnasiet. Flere af klassens etniske minoritetselever deltog ikke og forventedes ikke at deltage, i festerne[2], fordi der var en implicit sammenkædning mellem at være etnisk minoritet, muslim, og ikke at feste. Denne forståelse, som ikke var begrænset til Samf-klassen, blev også tydelig i eleven Nadias oplevelse af at blive udskammet, fordi hun som muslim godt kunne lide at feste sammen med sin gruppe af ikke-muslimske og etnisk danske veninder fra klassen. I et fokusgruppeinterview fortalte Nadia, hvordan en gruppe 1.g'ere, som hun og to andre piger fra Samf-klassen var tutorer for, havde reageret da Nadia i forbindelse med en quiz havde fortalt, at hun ikke var den mindst festglade af de tre:

> "Filippa: (…) Vi havde lavet en Jeopardy til dem, hvor de skulle gætte sådan noget om os. Og så var det sådan, "Hvem fester mindst?". Og så var de sådan, "Ej, Nadia, fester du?" og bla bla bla.
>
> Nadia: Ja, hallo, jeg gik hjem og græd til min mor. Fordi jeg var sådan… De begyndte at råbe "haram, haram" hele tiden (…) Og nogle af dem, som jeg var tutor for dem i GF, han råber sådan, at "Nadia, hvad laver du? Haram" (…) Og sådan noget dér. Der var en pige, der sagde "hun ser whitewashed ud". Og så var jeg bare sådan, at jeg vil bare gerne hjem. Kan vi ikke bare give dem fri? For jeg var lige ved at græde, fordi jeg var sådan."

Jeg mener ikke, at Nadia som muslimsk elev, der deltager i fester med alkohol, blot skal forstås som en undtagelse fra reglen. Staunæs argumenterer for at se på "skæve" elever som grænsefigurer, der kan være interessante i fremanalysen af samspillet mellem forskelssættende og sammenfiltrede kategorier (Staunæs, 2003). Reaktionen på det usædvanlige i, at Nadia både er muslim og fester, fremhæver at eleverne sædvanligvis sætter klart skel mellem 'muslim' og 'fester'. Det er denne diskurs, som i Samf-klassen betyder, at der er en opdeling mellem dem, der deltager i festerne og dem, der ikke gør. I modsætning hertil, havde Nat-klassen, hvor 25 af 26 elever er muslimer, afholdt flere sociale arrangementer som cafébesøg, filmhygge, skøjteture eller andet, der ikke involverede fest og alkohol.

De 1.g-elever, som havde udskammet Nadia, var

selv muslimer, og episoden, der tydeligvis påvirkede Nadia meget, kan også ses som en forklaring på, hvorfor der ikke er flere grænse-figurer som Nadia – og fx ikke en eneste i Nat-klassen – idet den er udtryk for de klart afgrænsede forventninger, der knytter sig til kategorien 'muslim' og som deles af langt de fleste elever på SKG. Nadia, som grænsefigur i en illegitim intersektion mellem de to kategorier 'muslim' og 'fester', illustrerer den strukturelle diskrimination som er indlejret i en ungdomskultur, hvor fester og alkohol er uadskillelige og ekskluderende for de elever, der subjektiveres med kategorien 'muslim'. At udskamningen af Nadia fandt sted i mødet med elever, der ikke gik i Samf-klassen, er imidlertid også signifikant. Halima og Asma, der ikke var tutorer og først hørte om episoden, da Nadia og Filippa fortalte om det under vores fokusgruppe-interview den efterfølgende dag, var begge stærkt forargede over 1.g'ernes opførsel:

> "Nadia: Det var en virkelig dårlig oplevelse. Halima: Det er dét, man ikke må. Nadia: Ja, judge. Præcis. (…) Halima: Altså det er jo, at de prøver at være muslimer, fordi muslimer opfører sig ikke sådan dér. Nadia: Præcis. (…) Halima: Fordi muslimer må ikke opføre sig sådan her. Nadia: De må ikke dømme, hvilket også... Halima: Man skal virkelig holde sig til sig selv. Nadia: Ja, præcis. Halima: Og fokusere på at blive bedre selv. Nadia: Det er sådan med alle religioner. Hold dig til dig selv. Det var sådan mellem dig og Gud, agtigt. Hvor det var sådan, dét der var ikke mellem dig og Gud. Det var os alle sammen, der sad."

Pigernes afstandtagen fra 1.g'ernes opførsel og deres pointering af det "u-muslimske" i at blande sig i andres liv og fordømme deres valg, er også en tilslutning til den fælles forståelse af at "her skal være plads til alle og vi dømmer ikke hinanden". Denne forståelse udgjorde grundlaget for den anden etnicitetsrelaterede diskurs i Samf-klassen, en *diversitets-diskurs*. Her var forskellige etniciteter en komponent, der bidrog til diversitet – en kvalitet, som var vigtig for mange af eleverne i Samf-klassen, både elever med etnisk minoritets- og majoritetsbaggrund. Flere gav på forskellig vis udtryk for, at det var vigtigt at omgås mennesker, der var anderledes end dem selv, fx i forhold til etnicitet eller religion:

> "Lyn: Efter at have været på en efterskole, som var meget koncentreret i et bestemt slags miljø, så havde jeg også brug for at komme ud og få det der virkelighedschok og rent faktisk møde mennesker. For hvis jeg havde gået på [et andet gymnasium], så havde jeg ikke mødt så mange forskellige mennesker, som jeg har mødt her på SKG. Altså, jeg er rigtig glad for, at SKG er sådan et diverst gymnasie. Jeg synes, det er rigtig fedt. Det der med rent faktisk at møde folk i det der med, for eksempel, nu er der rigtig mange folk med anden etnisk baggrund. (…) Hvor jeg synes, det er vigtigt, at man får de her sådan livsting, livsoplevelser med, hvordan det er at være blandt mennesker, som ikke ligner en selv."

> "Asma: Vi har også snakket med både Filippa og Ingrid om religionerne.
>
> Halima: Asma og jeg taler ret meget om religion, og nogle gange sidder de og lytter.
>
> Filippa: Jeg føler også, at de hjælper rigtig meget, fordi vi alle er nysgerrige på, hvordan vi alle sammen opfatter vores religion. Vi vil gerne høre mere om det.
>
> Asma: Ja, fordi sådan… vi forstår også hinanden bedre. Vi er meget åbne overfor hinanden. Vi er forskellige typer, men vi lærer hinanden at kende. Vi lærer hinanden at kende på grund af det."

> "Ryan: Vores klasse som helhed er meget åben. Man kunne næsten sige, at det giver mening, vi går jo i Samf-klassen, men generelt er vi bare meget åbensindede. Der er mange ting, hvor hvis jeg ikke gik i klassen, men jeg forestillede mig, at jeg gik inde i klassen, (…), så af fordomme, så ville jeg for eksempel forvente, at Asma og Halima

> ikke ville acceptere mig, fordi jeg er transkønnet, og jeg er queer, og bla bla bla. Men jeg snakker **så** godt med dem begge to (…) hvor jeg måske ikke havde forventet det, men alle er så åbne over for generelt ting og generelle mennesker."

De tre citater fra interviews med samf-elever viser, at eleverne lægger vægt på diversitet og ser det som både vigtigt og givtigt at være sammen med og være venner med andre, der er forskellige fra dem selv. Lyn siger, at de trængte til et "virkelighedschok" efter at have været i et meget homogent queermiljø på sin efterskole, og at de sætter pris på diversiteten blandt eleverne på SKG, fordi det giver "livsoplevelser" at være blandt mennesker, der ikke er som dem selv. Nadia, Halima, Fillippa og Asma applauderer deres religiøse diversitet, og Ryan understreger Samf-klassens generelle åbenhed og eksemplificerer med at fordomme om dikotomier mellem muslimske elever og queer elever ikke bliver fyldestgjort i Samf-klassen.

De to klasser bruger således etnicitetskategorien i forskellige intersekteringer. Grundlæggende operer eleverne i Nat-klassen med to forskellige etnicitets-relaterede diskurser i deres identitetsarbejde: Med afsæt i en diskurs, der fremhæver individuelle nationaliteter og etniciteter, kan nat-eleverne distingvere og individualisere sig selv og hinanden indadtil i klassen. Når de trækker på den anden diskurs, hvor eleverne anvender den samlende kategori "anden-etnisk", tjener etnicitet til at illudere en uniformitet for at skabe enhed og fællesskab udadtil til andre klasser og SKG. I Samf-klassen er det derimod homogeniteten i etniciteter, der fremhæves i en diskurs, hvor diversitet og mangfoldighed er i høj kurs, og der sættes en dyd i at omfavne det, der ikke er normativt eller følger majoriteten – det være sig etnisk, religiøst, kønnet. I Samf-klassen er etnicitet og religion to intersekterende identitetskategorier, hvilket skaber en dikotomi mellem de ikke-muslimske majoritetselever og de muslimske minoriserede elever, hvor de muslimske elever positioneres som andetgjorte eller "ikke-danske" gennem en forståelse af dem som ikke-festere. Samtidig bidrager forskellige etniciteter og religioner til diversitets-diskursen, der understøtter samf-elevernes selvforståelse og gør det muligt at positionere sig som åbne og inkluderende. Eller med Lyns ord: "Jeg tror, hvis man skal bruge boomer-sprog, vil man nok sige at vi er woke-folk."

I ovenstående citater indikerer både Lyn og Ryan, der begge betegner sig som queer og er hhv. non-binær og transkønnet, at der eksisterer en spænding eller et umiddelbart modsætningsforhold mellem kategorierne 'etnisk minoritet' eller 'muslim' og 'queer', hvilket leder os videre til at se på forskellige intersekteringer af køn som identitetskategori på SKG.

KØN I INTERSEKTIONER

På SKG bevæger eleverne sig rundt mellem forskellige lokaler og starter "forfra" med at indtage og placere sig i lokalet ved hvert modul. Det betyder, at der 3-4 gange dagligt sker en – ofte ikke-artikuleret – forhandling af, hvem der sidder hvor og sammen med hvem. Staunæs pointerer, at elever i skolen reguleres gennem den fysiske udformning af steder, men også indtager stederne og interagerer med hinanden ud fra normer, værdier, sociale kategorier og mulige subjektiveringer. Elevernes gentagne praksisser og ageren i rum og lokaliteter er udtryk for deres indbyrdes relationer såvel som skolelivets etniske og kønnede relationer og subjektpositioner (Berisha, 2023; Staunæs, 2004). I Nat-klassen, hvor alle elever identificerede sig som enten 'dreng' eller 'pige', etablerede eleverne en relativ fast fysisk opdeling mellem kønnene. Klassens fire drenge satte sig som hovedregel samlet i undervisningen – gerne ude til siden på enten bagerste eller forreste række eller ved et separat bord. Skulle der laves gruppearbejde, var de fire drenge også altid i en gruppe for sig selv. De mange piger virkede til at placere sig mere tilfældigt, at "blande kortene" og lave nye konstellationer med jævne mellemrum. Adskillelsen mellem klassens piger og drenge var medkonstituerende for en diskurs, hvor drenge og piger positioneres dikotomisk. Også uden for undervisningen, betød denne diskurs at de fire drenge ofte var ekskluderet fra klassefællesskabet, som for pigerne i praksis var

det samme som pige-fællesskabet. Fx arrangerede et par af pigerne en tur til Malmø, der blev omtalt som et klassearrangement, men kun inkluderede klassens piger. Turen viser, hvordan drengene blev ekskluderet af pigerne, men der var også tilfælde, hvor drengene selv valgte ikke at deltage – fx til kulturfesten, hvor de fire drenge fra Nat-klassen ikke deltog i klassens fællesspisning, men i stedet dukkede op til arrangementet efterfølgende. Både pigernes og drengenes praksis understøttede således klassens kønssegmenterede fællesskab. Elevernes kønsopdelte praksis beror på en intersektering mellem kategorierne 'køn' og 'religion', hvor de racialt minoriserede muslimske elever forventes at gøre køn på en bestemt måde, der knytter sig til forestillinger om kategorien 'muslim':

> "Karolina: Når jeg snakker med Shandana og Bilan, så ved jeg også selv, at jeg har flere drengevenner. Det har vi snakket om. Men det er også fordi, at nu har Shandana en fætter, som… der er et eller andet med ham. Han er ikke hendes rigtige fætter, så hun må ikke ses med ham. For sine forældre. Sådan alene. Så på den måde ved jeg også, at jeg har flere drengevenner end dem. Så jeg tror også, at det har noget med det at gøre. Så det er sådan de er vokset op."

Her udtrykker Karolina, som er født i Litauen og udgør Nat-klassens eneste ikke-muslim, en ellers uudtalt, implicit forståelse, som deles af eleverne i Nat-klassen; at muslimske drenge og piger i gymnasiealderen ikke skal være venner, at deres forældre misbilliger det, og at det er en grundlæggende præmis – sådan er man vokset op. Her kommer flere sammenvævede og gensidigt influerende kategorier i spil, og kombinationen af alder, etnicitet, religion, køn og seksualitet bliver afgørende for, hvem man kan og bør være venner med for at kunne indtage diskursens legitime subjektpositioner. Også i Staunæs' undersøgelse af udskolingselever, var etnicitet, køn og seksualitet forbundne kategorier:

> (…) der er noget, man kan, og noget, man ikke kan, når de kategorier, man befolker er hh. Hvid/etnisk dansk og sort/etnisk anden. Reguleringen af seksualitet har ikke bare en kønnet dimension, men endvidere en etnisk gennemfarvning der **strammes** fra barndommen og ind i ungdommen. (Staunæs, 2004, s. 225, fremhævning som i kilden)

Staunæs påpeger også at der i denne regulering af køn er indbygget et heteroseksuelt imperativ, som fører til en udbredelse af homofobiske handlinger blandt eleverne (Staunæs, 2004). Den obligatoriske heteroseksualitet (Rich, 1980) er også fundamentet for dreng><pige-opdelingen af eleverne i Samfklassen, hvor jeg også oplevede homofobiske eller nedladende kønnede kommentarer blandt elever, eksempelvis med brugen af "bøsse" eller "luder" som skældsord. Synkront med den obligatoriske heteroseksualitet var der også en skarp opdeling mellem det maskuline og det feminine kønsudtryk. Især det maskuline køn kunne og kunne *ikke* gøres på en bestemt måde i forhold til påklædning. Nat-klassens drenge gik altid i sorte, grå eller hvide bukser og t-shirts, ofte i form af træningstøj af mærker som Adidas eller Nike. De brugte rygsække og gik gerne med kasket. De havde aldrig makeup eller neglelak på, gik ikke med spraglet tøj eller skuldertasker og havde ikke langt hår – tendenser som udfordrer konventionelle maskulinitetsudtryk, og som ellers sås hos flere af de etnisk danske drenge på SKG. Den konventionelle maskulinitetsforståelse blev understøttet af Nat-klassens piger, som det eksempelvis blev tydeligt, da jeg var med klassen inde for at se en forestilling, hvor publikum bestod af 2.g-klasser fra flere sjællandske gymnasier:

> Før vi går ind, står vi udenfor og venter – der er rigtig mange gymnasielever fra flere forskellige gymnasier. En gruppe går forbi. Shandana og Karolina fniser, kigger på hinanden, løfter øjenbryn og vender øjne. Karolina er helt chokeret over deres påklædning. Hun griner og holder sig for munden "Ej ej ej. Men. Bukser og nederdel ud over. En dreng! Det kan man da ikke!!" (Uddrag af feltnoter)

Pigernes blanding af chok og vantro ved synet af en

dreng i nederdel illustrerer en maskulinitetsforståelse, hvor 'dreng' og 'nederdel' er gensidigt udelukkende. Sådan er det imidlertid ikke i Samf-klassen. Mens Nat-klassens elever praktiserer en fysisk og social opdeling mellem drenge og piger og sætter klare grænser for, hvordan man fx klæder sig i henhold til kategorierne, er intersekteringer mellem kønnede kategorier anderledes i Samf-klassen. I tillæg til 'dreng' og 'pige' er der i Samf-klassen elever, der identificerer sig med kategorierne 'non-binær' og 'transkønnet dreng'. Hertil kommer en mindre snæver ramme for hvordan eleverne gør køn, ikke mindst hvem man kan være venner med og hvordan man kan klæde sig når man positionerer sig som 'dreng'. Selvom der også i Samf-klassen kun er få drenge (5 ud af 30 elever), så udgør drengene ikke en isoleret gruppe. De indgår i forskellige vennegrupper med piger og non-binære elever. Blandt samf-drengene er der heller ikke et uniformt tøj-kodeks som i Nat-klassen, men derimod en stor diversitet i beklædning. Nogle af drengene gik med tøj og accessories som perlekæder, lyserøde t-shirts, mavebluser, blondeskjorter eller neglelak, der fungerede som non-verbale erklæringer om en udvidelse af konventionelle maskulinitetsforståelser. Med udgangspunkt i en forståelse af identitetspolitik som en kamp om anerkendelsen af identiteter og identitetsmarkører (Thorup, 2022), vil jeg argumentere for at det identitetsarbejde, som samf-eleverne gør, også er et udtryk for en modstand mod fremherskende majoritetsbestemte normativitetsforståelser af køn. Der er som sagt flere elever i Samf-klassen, der ikke identificerer sig inden for de konventionelle binære kønskategorier kvinde/pige og mand/dreng, men størstedelen af eleverne i klassen er ciskønnede. Når jeg alligevel hævder, at Samf-klassen tager del i en identitetspolitisk kamp, så er det fordi jeg også oplevede hvordan alle samf-eleverne – om end på forskellig vis og i varierende grad – tog afstand fra eller arbejdede på at gøre op med de konventionelle kønsdiskurser: Flere af klassens elever er en del af queer-miljøet og medlem af SKGs LGBTQ+udvalg. I klassen er der vide rammer for, hvordan du kan klæde dig, uden at dine klassekammerater sætter spørgsmålstegn ved din kønnede identitetskategori. I samfundsfagsdiskussioner bliver der råbt vagt i gevær ved eksempler på kønsdiskrimination på arbejdsmarkedet. Eleverne er venner på tværs af køn, og på klassens ekskursion med overnatning var der flere sovesale med blandede køn. Den identitetspolitiske kamp om kønsdiskursen var både eksplicit og implicit og dukkede op i stort og småt:

> Idrætsdag. Samf-klassen sidder ved en post og venter på at det bliver deres tur til at dyste. Imens kigger vi på de to klasser, der er i gang. Jeg sidder ved siden af Alberte, Freja, Laura og Clara. Clara ruller med øjnene og siger "Jeg hader ham dér". Jeg kigger på den dreng, hun hentyder til. Han er del af en klasse, der næsten kun består af drenge. De har smidt trøjerne og er i bar overkrop. Drengen "highfiver" en anden dreng ved at hoppe op og støde brystkasserne sammen. Klassens drenge brøler og poserer med spændte overarme. Drengene råber "U-u-ubesejret", da de vinder dysten. "Jeg kan slet ikke have det dér, jeg får det helt dårligt", siger Clara. (Uddrag af feltnoter)



Laptop 1



Laptop 2

> Jeg køber dagens ret i kantinen og sætter mig op i det lokale, hvor Samf-klassen skal være. Hyggesnakker med elever. Victor, Ingrid, Ryan, Nadia venskabsdriller hinanden. På et tidspunkt siger Ryan noget til Ingrid og slutter sætningen med "bitch" (han siger det på samme måde som de ofte siger "bro" og "bror"). Ingrid siger "Jeg kan ikke lide at du kalder mig bitch". Ryan siger "Okay, det har vi så fået established nu. Det kalder jeg dig ikke fremover." Lidt senere siger han "bitch" til Nadia (på samme måde som til Ingrid, som afslutning på sætning), og de har en snak om, om man kan kalde hinanden det mellem venner. De synes det er negativt, fordi det er et skældsord, der kun bruges om kvinder. Nadia siger "Du må gerne kalde mig det", men Ryan siger "Jeg har ikke lyst til at kalde dig det, fordi jeg ved at du ikke mener det." (Uddrag af feltnoter)

Claras afstandtagen fra alpha-hannerne og macho-kulturen blandt parallelklassens drenge, computerne dekoreret med queer-venlige budskaber og elevernes diskussion om brugen af kønnede skældsord er alle eksempler på den følsomhed omkring og forståelse af kønspolitiske bevægelser, der fungerede som bagtæppe for klassens identitetspolitiske kamp. Clara, der er cis kønnet, heteroseksuel og tilhører den, ifølge flere elever, "mest almindelige" vennegruppe, kæmper ikke en personlig kamp mod kønsstereotyper, men viser med sin væmmelse, at hun tager afstand fra de konventionelle maskulinitetsforståelser og skaber dermed plads til de af hendes klassekammerater, som falder udenfor køns- og seksualitetsnormerne. Det er sådanne praksisser, der får transkønnede Ryan og non-binære Lyn til at sige, at klassen er "meget åben" eller "stille og rolig med sådan nogle ting" og mig til at sige, at klassens elever som helhed bidrager til et kønspolitisk identitetsopgør.

DEN FORSIMPLENDE DEBAT OM DE KOMPLEKSE FÆLLESSKABER

Gennem artiklen har jeg forsøgt at vise, hvordan eleverne på et dansk gymnasium konstruerer identiteter på individ- og gruppeniveau i forskellige intersekteringer af køn, etnicitet og religion. I disse situerede konstruktioner tillægges kategorierne mangfoldige betydninger, der både får in- og ekskluderende effekt på elevfællesskaber. Diversitet i fx etnicitet kan i visse kontekster fungere samlende, mens de i andre fungerer segmenterende. Forskelle mellem elever kan både udgøre fundamentet for samhørighed og for segregering. Artiklen bidrager til den sparsomme forskning af elevdiversitet i danske gymnasier med et unikt og nutidigt empirisk indblik i en gruppe gymnasieelevers hverdagslige identitetsforhandlinger. Som forsker må man imidlertid gøre sig overvejelser om, hvordan ens forskning kan få betydning udenfor den tiltænkte ramme, og i dette tilfælde hvorvidt mit arbejde kan medvirke til en reproduktion af stereotyper såsom den heteroseksuelle, konservative muslim eller den hvide, woke, non-binære unge, der hylder diversiteten, men alligevel skaber ekskluderende fællesskaber omkring druk. Jeg medgiver, at en del af det empiriske materiale potentielt kan (mis)bruges til at reproducere stereotype forestillinger om unge med etnisk minoritetsbaggrund og således puste til ilden i debatten om elevsammensætning i gymnasierne. Formålet med artiklen er imidlertid stik modsat, idet jeg har forsøgt at vise, at denne debat beror på en snæver forståelse af identitetskategorierne etnicitet, køn og religion som ensidige størrelser med bestemte betydninger for unges fællesskaber. Med Nat- og Samf-klassen som empiriske eksempler, har jeg med en intersektionel analyse vist, at elevers forståelser og forhandlinger af sådanne kategorier er kontekstafhængige og processuelle. Den kritiske læser vil måske hævde, at analysen blot har fremstillet nye eller andre, men lige så statiske eller stereotype, forståelser af identitetskategorier som fx etnicitet eller måske af samf- og nat-elever. Jeg medgiver, at en skriftlig fremstilling (som uundgåeligt er en fastfrysning) af en aldrig stillestående proces, kan give indtryk af identitetskategorier som noget statisk, der kan beskrives på et begrænset antal måder. Hensigten med at vise, hvordan eleverne i min kvalitative undersøgelse på et enkelt gymnasium konstruerer og forhandler identiteter i forskellige kontekster, er imidlertid hverken at reproducere eller

modbevise stereotype forestillinger om elevgrupper. I den tid, der er gået siden jeg var på SKG, har de samme elever dannet nye fællesskaber med andre anvendelser og intersekteringer af identitetskategorier, mens andre elever vil have gjort det samme på andre måder. Pointen er således, at man slet ikke kan forudsige, hvordan elever konstruerer fællesskaber ud fra kategorier som etnicitet, køn eller religion. At eleverne tillægger kategorierne multiple, selvmodsigende, rodede betydninger og anvender dem forskelligt og kontekstafhængigt, betyder at deres fællesskabsformationer hverken kan forudsiges, fremmes eller forhindres på baggrund af kategorier som eksempelvis etnicitet. Som Bundgaard påpeger, er man som forsker, der undersøger et politiseret felt, somme tider nødt til at acceptere risikoen for at bidrage til en diskursiv lukning, som man ikke selv kan stå inde for (Bundgaard, 2009, s. 199). Eftersom antropologiens mål er at give indblik i det levede liv, som det leves af mennesker, må antropologen sommetider vise enkeltindividers handlinger selvom det kan stille dem i et dårligt lys eller få negative konsekvenser for en gruppe mennesker, for at fremføre en analytisk pointe. Således " (…) må antropologer også indenfor minoritetsforskningen udfolde de historier, der potentielt kan resultere i en diskursiv lukning, i anerkendelse af den kompleksitet, der kendetegner alt socialt liv." (Bundgaard, 2009, s. 203–204). Min pointe med både at vise de empiriske eksempler, hvor eleverne læner sig op ad negative stereotyper og eksempler på det modsatte, er at illustrere hvordan det sociale identitetsarbejde, der udspiller sig på gymnasiet netop er broget, rodet, flertydigt og komplekst – i modsætning til hvordan det fremstilles i den offentlige debat og politiske diskurs. Slutteligt peger artiklen altså på behovet for at gentænke institutionelle forståelser af elevdiversitet og på behovet for mere forskning, der kan bibringe viden om hvilke faktorer, der spiller ind på elevers fællesskabsformationer i gymnasiet.

NOTES

[1] "Begreberne "ikke-vestlig baggrund" og "ikke-vestlig herkomst" bruges både af nyhedsmedier, af Danmarks Statistik og af ministerier (se fx Børne- og Undervisningsministeriet, 2022a) uden at der imidlertid bliver knyttet en definition til brugen af termerne. I artiklen her bruges "ikke-vestlig" med reference til statistiske opgørelser, men jeg er bevidst om at brugen af kategorier og begreber er forbundet med eksisterende magtpositioner som eksempelvis beskrevet af Peter Hervik (Hervik, 2002)."

[2] Dansk forskning konkluderer, at alkohol både kan inkludere i og ekskludere fra fællesskaber, men at alkoholens og festkulturens dominerende rolle blandt unge kan forstærke en eksklusion og marginalisering af etniske minoritetsunge, der ikke drikker – ofte med en religiøs begrundelse i Islam (Skrowny, 2005).

Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront.

Barth, F. (1998). Introduction. I F. Barth (Red.), *Ethnic groups and boundaries, the social organization of culture difference* (s. 9–38). Waveland Press.

Berisha, T. (2023). Racialized spatial attachments: Researcher positionality and access in a Danish suburban high school. *Kvinder, Køn & Forskning*.

Berisha, T. (2025). 'Whether you drown in 90 or 9 meters of water…': Racialization and homeplace-making in a Danish suburban high school. *Race, Ethnicity and Education*, 1–20. https://doi.org/10.1080/13613324.2025.2560826

Bjerrum Nielsen, H. (2000). Inn i klasserommet. *Kvinder, køn og forskning*, *9*(1), 6–24.

Bourrid, S. (2024, marts 6). Et »enormt arrogant« interview i Politiken har skræmt os væk fra Frederiksberg Gymnasium. *Politiken*, 6.

Bundgaard, H. (2009). Diskursiv lukning: Etiske dilemmaer i dansk minoritetsforskning. I K. Hastrup (Red.), *Mellem mennesker: En grundbog i antropologisk forskningsetik.* (1. udgave., s. 193–206). Hans Reitzel.

Bødtcher-Hansen, M. (2024, marts 9). Det undrer mig, at det er os, der fremstilles som diskriminerende. *Politiken*, 11.

Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.). *Sådan foregår fordelingen af pladser*. Hentet 2. april 2024, fra https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/adgang-og-optagelse/elevfordeling/om-elevfordelingsmodellen/saadan-foregaar-fordelingen-af-pladser

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022a, marts 30). *PRESSENOTAT: Antal gymnasier med høj andel elever med ikke-vestlig baggrund er næsten tredoblet*.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022b, marts 30). *Pressenotat: Stigning i antal gymnasier med høj andel elever med ikke-vestlig baggrund*.

Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs*, *38*(4), 785–810. https://doi.org/10.1086/669608

Christensen, A.-D., & Qvotrup Jensen, S. (2019). Intersektionalitet – begrebsrejse, kritik og nytænkning. *Dansk Sociologi*, *30*(2), 15–33. https://doi.org/10.22439/dansoc.v30i2.6038

Danmarks statistik. (2004). Største tilgang til gymnasiet i 18 år. *Nyt fra Danmarks statistik*, (229).

Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske: Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus Universitetsforlag.

Gilliam, L. (2010). Den utilsigtede integration: Skolens bidrag til etniske minoritetsbørns muslimske identitet og fællesskab. I K. Lippert-Rasmussen & N. Holtug (Red.), *Kulturel Diversitet: Muligheder og begrænsninger* (s. 123–141). Syddansk Universitetsforlag.

Gilliam, L. (2017). Identitet—Kategoriseringer og sociale dynamikker. I Gulløv Eva, Nielsen Gritt B, & Winther Ida Wentzel (Red.), *Pædagogisk antropologi: Tilgange og begreber.* (s. 121–136). Hans Reitzel.

Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen: Modvilje og forskelsbehandling.* Universitetsforlag.

Gilliam, L. (2021). "Sej er jeg ikke længere"—Minoritetsdanske drenge og lysten til skolen. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, *2021*(2021#2). https://dpt.dk/temanumre/2021-2/sej-er-jeg-ikke-laengere-minoritetsdanske-drenge-og-lysten-til-skolen/

GL. (2023). *Søgetal 2023—Pres i en tid med ny elevfordeling*. https://www.gl.org:443/uddannelse/institutioner/soegetal/Sider/soegetal-2023.aspx

Hervik, P. (with Nævnet for Etnisk Ligestilling). (2002). *Mediernes muslimer: En antropologisk undersøgelse af mediernes dækning af religioner i Danmark*. Nævnet for Etnisk Ligestilling.

Hutters, C., Lykke Nielsen, M., & Görlich, A. (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne: Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?*. CEFU.

Hvenegård-Lassen, K., Staunæs, D., & Khawaja, I. (2024). Intersektionalitet og racegørelse. I K. Hvenegård-Lassen, K. Brøgger, & D. Staunæs (Red.), *Performative vendinger: Introduktion til nyere feministisk teori* (1. udgave., s. 227242). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Jensen, S. Q., & Christensen, A.-D. (2020). Intersektionalitet – social differentiering og empirisk mangfoldighed. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, *44*(2), 104–117. https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-02-02

Khawaja, I., & Jaffe-Walter, R. (2024). 'The tipping point'––interrogating racialized nationalist affects in Danish high schools. *Race, Ethnicity and Education*, 1–20. https://doi.org/10.1080/13613324.2024.2427598

Khawaja, I., & Lagermann, L. (2023). Indledning. I C. Lagermann Laila & I. Khawaja (Red.), *(Farve) blinde vinkler: Om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis.* (1. udgave., s. 13–34). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Klinker, S., & Rasmussen, M. H. (2006). Forestillede forskelle—En barriere for gensidig integration og fællesskaber mellem unge med forskellig etnisk baggrund. *Dansk Sociologi*, *17*(2), 9–24. https://doi.org/10.22439/dansoc.v17i2.1399

Lykke, N. (2020). Intersektionalitet - ett användbart begrepp för genusforskningen: KVT nr 1 2003. *Tidskrift för genusvetenskap*, *41*(1–2), 97–106.

Lønsmann, D. (2015). Negotiating Positionality in Ethnographic Investigations of Workplace Settings: Student, Consultant or Confidante? I G. Alessi & G. Jacobs (Red.), *The Ins and Outs of Business and Professional Discourse Research: Reflections on Interacting with the Workplace* (1. udg., s. 13–36). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137507686

MacKinnon, C. A. (2013). Intersectionality as Method: A Note. *Signs*, *38*(4), 1019–1030. https://doi.org/10.1086/669570

Mainz, P. (2023, januar 24). Gymnasier og elever: Det haster med at rette op på skæv elevfordeling i storbyer. *Politiken*.

Mainz, P. (2024, januar 24). Før var det i ubalance. Nu er gymnasiet et af de mest søgte. *Politiken*.

Mastek, M. O. (2023). "Ifølge Inger Støjberg er jeg en p**ker"—Om at være "ghettogymnasieelev" og minoritetsetnisk ung. I Khawaja Iram & Lagermann Laila Colding (Red.), *(Farve)blinde vinkler: Om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis.* (1. udgave., s. 239–258). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Mørck, Y. (2006). Multikulti-gymnasieliv: Identifikationer, solidaritetsformer og medborgerskab. I S. Laumann Jørgensen & M. Sandberg (Red.), *Kulturlighed: Temaer om kulturel identitet, foranderlighed og anerkendelse* (s. 171–201). Philosophia.

Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner—Hvor langt rekker de? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, *6*(1), 67–88.

Phillips, A. (2010). What's wrong with Essentialism? *Distinktion: Journal of Social Theory*, *11*(1), 47–60. https://doi.org/10.1080/1600910X.2010.9672755

Qvotrup Jensen, S., & Christensen, A.-D. (2011). Intersektionalitet som sociologisk begreb. *Dansk Sociologi*, *22*(4), Article 4. https://doi.org/10.22439/dansoc.v22i4.3922

Rich, A. (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs*, *5*(4), 631–660.

Skovgaard Nielsen, I. (2005). "De kalder mig for integreret perker": Majoritets- og minoritetspiger i en københavns gymnasieklasse. I L. Gilliam, K. F. Olwig, & K. Valentin (Red.), *Lokale liv, fjerne forbindelser: Studier af børn, unge og migration* (1. udgave., s. 133–151). Hans Reitzels Forlag.

Skrowny, M. (2005). Rapporten: "Alkohol, identitet og fællesskaber—I et integrationsperspektiv". *Ungdomsforskning*, *4*(3).

Staunæs, D. (2003). Skæve køn, skæve etniciteter. *Kvinder, køn & forskning*, *12*(1).

Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv* (1. udgave.). Samfundslitteratur.

Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2006). Intersektionalitet – udsat for teoretisk justering. *Kvinder, Køn & Forskning*, (2–3). https://doi.org/10.7146/kkf.v0i2-3.28086

Staunæs, D., & Vertelyté, M. (2023). Diversitetsarbejde som mikrointerventioner i stemninger, forhåbningsfyldte ting og sans for racialisering. I I. Khawaja & L. Lagermann (Red.), *(Farve)blinde vinkler: Om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis.* (1. udgave., s. 259–279). Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Thorup, M. (2022). *Kampen om identitetspolitik: En samtidsidéhistorie.* (1. udgave.). Klim.