

Etniske minoritetselevers tilblivelse i skolen: Mellem individualisering og generalisering



Laila Colding Lagermann
Uddannelses- og ungdomsforsker
(Ph.d., Aarhus Universitet, Danmark),
forfatter, foredragsholder og konsulent

Denne artikel handler om skolen som mulighedsrum for elever med etnisk minoritetsbaggrund set fra et perspektiv af levet (elev)liv: Hvad er elevernes muligheder og begrænsninger for at deltage i det, der foregår i skolen? Artiklen bidrager til forståelser af disse elevers (med)læring og tilblivelsesmuligheder samt med forståelser af lærer-elev-relationens betydning for udvidelser/begrænsninger af elevernes handlerum i skolen.

Denne artikel tager afsæt i min ph.d.-afhandling (Lagermann, 2014) og min bog *Det ved vi om børn, unge og etnicitet i skolen* (Lagermann, 2017), som også er udkommet på norsk (Lagermann, 2018).

Siden offentliggørelsen af de første PISA-resultater i 2000 har Danmark haft et øget fokus på det, der betegnes som elever med ikke-vestlig baggrund¹, også ofte omtalt som elever med etnisk minoritetsbaggrund², og diskussionerne i krydsfeltet mellem skole, læring og etnicitet er mange. Igennem de seneste 17 år har diskussionerne i Danmark således hand-

let om alt fra etniske minoriteters (manglende) faglige udbytte i skolen (Egelund et al., 2011; Holmen, 2006; OECD, 2004; Egelund, 2003), (manglende) modersmålsundervisning af disse elever (Laursen, 2008; Kristjánsdóttir & Timm, 2007; Holmen, 2006; Egelund, 2003), mono- vs. multikulturel undervisning (Gitz-Johansen, 2006; Staunæs, 2003) til spørgsmålet om undervisning i nationalsproget som andetsprog (Egelund, 2003). Udgangspunktet for denne artikel er dog ikke tosprogethed, fagligt udbytte eller modersmålsundervisning, om end perspektiver på og pointer vedrørende disse aspekter bidrager med interessante og vigtige pointer i forhold til netop dette felt.

I stedet tages der i artiklen udgangspunkt i en velkendt uddannelsessociologisk pointe, nemlig at skolen in- og ekskluderer elever. I et hverdagskoleliv omtales skolen sjældent som en selektionsmaskine, men snarere som en fællesskabsmotor, et nationalt samlingspunkt. At skolen også selekterer, er i et uddannelsessociologisk perspektiv en velkendt og velbeskrevet pointe (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Wacquant, 1992). Så selvom artiklen ikke tager afsæt i et Bourdieu-perspektiv, er den grundlæggende pointe fra hans uddannelsessociologi også rejst videre ud i uddannelsesforskningen og skaber i den forstand fundament for artiklens grundidé, nemlig at skolen selekterer, og at det sker gennem blandt andet kontekstspecifikke sociale og kulturelle forhandlinger, fremmedgørelses-, marginaliserings- og kategoriseringsprocesser. Det er i paradokset mellem skolens fællesskabende potentiale og dens selektionsmaskine, at artiklen situerer sig. Selektion sker, og fællesskaber opstår i samme uddannelsesorganisering og

1 Vestlige lande refererer ifølge Danmarks Statistik (2012) til: de nordiske lande, EU-lande og Andorra, Liechtenstein, Monaco, San Marino, Schweiz, Vatikanet, Canada, USA, Australien og New Zealand. Ikke-vestlige lande refererer til alle andre lande.
2 Begrebet *minoritet* anvendes igennem artiklen, ikke som en distinktion med talmæssige proportioner, men som et begreb, der relaterer sig til samfundsmæssige magtrelationer (Phoenix, 2001, s. 128).

det i samspil med og relation til kontekster og fællesskaber uden for skolen.

Med dette udgangspunkt interesserer jeg mig for de myriader af måder, hvorpå bestemte elever marginaliseres til trods for intentioner om det modsatte. Konkret har jeg i artiklen fokus på, hvordan marginalisering i skolen følger nogle (minoritets)elever, og hvordan etnicitet og race som forskellssættende sociale kategorier får betydning som en del heraf i og på tværs af hverdagslivets kontekster. Jeg undersøger på den baggrund marginalisering og overskridende læring fra et perspektiv af levet (elev)liv, hvilket er omdrejningspunktet for denne artikel.

Læring: en kulturel proces

Generelt set er der inden for især det socialpædagogiske praksisfelt, men også uddannelsesfeltet og det specialpædagogiske praksisfelt tendenser til, at de mere individualiserende (ind)læringsteorier er dominerende. Her fokuseres som oftest særligt på udsatte elevers indlæringsproblemer og manglende læring. Dette fokus afspejler tendenser til at søge forklaringer og løsninger på indlæringsvanskeligheder og andre udfordringer gennem et fokus på *individets* begrænsede kognitive, sociale, personlige forudsætninger og/eller i problematiske familieforhold (se Mørck, 2006). Det afspejler ligeledes en udbredt læringsforståelse, der handler om at se på læring som opnået (faglig) viden. Denne måde at forstå læring på knytter sig ofte til en forståelse af (ind)læring som noget, fx et begrebsindhold, der via eksempelvis lærerens undervisning skal "ind" i eleven, og når dette er lært, kan det registreres ved et begrebsudtryk (Høines, 1987). Med en sådan læringsforståelse knyttes læring til succes, hvor det at klare sig godt på skolens præmisser knyttes til succesfuld læring (ibid.), samtidig med at det at klare sig dårligt i relation til det faglige sættes i modsætning til læring som fx indlæringsvanskeligheder, mangel på eller fravær af læring (McDermott, 1996). Dette kommer ligeledes til

at gælde for de sociale og kulturelle læreprocesser, der har betydning for, at eleven "klarer sig dårligt", hvilket er problematisk (Mørck, 2003, s. 4). Inden for uddannelsesforskningen har der på den baggrund været en del opmærksomhed på læringsidentiteter (learner identities), der med en kritisk tilgang fremhæver en opmærksomhed på, hvordan læring er en *kulturel proces*, der på komplekse måder er vævet ind i spørgsmål om identiteter og sociale kontekster (se fx Lave & Wenger, 1991). Disse læringsidentiteter er desuden kraftigt vævet ind i sociale kategorier som race, social klasse og køn (se fx Renold, 2001; Youdell, 2003). Denne sammenvævning skal jeg snart vende tilbage til.

Marginaliserende og udvidende (med)læring

I tråd med denne forståelse af læring som en kulturel proces brydes der i nærværende artikel med forståelsen af læring som succes på skolens præmisser. Klaus Holzkamp (2013) skelner mellem *intenderet læring* (intended learning) og *medlæring* (incidental learning). Intenderet læring udgør de former for læring, hvor en person sætter sig for at ville lære noget bestemt, klargør mulighederne herfor, afgrænser en lærehandling og realiserer opgaven (Dreier, 1999). Til forskel herfra indebærer medlæring de former for læring, der finder sted som en mere utilsigtet del af en aktivitet, der ikke har læring som (hoved)formål (ibid.). Ved at trække på dette brede læringsbegreb bliver det muligt at begribe, hvordan det at lære kan ske på mange måder, ved at deltage i mange forskellige sammenhænge og fællesskaber og fra forskellige positioner, og læring kan dermed bevæge sig i mange varierende retninger – herunder også til et liv fra marginale positioner (ibid.; Willis, 1978/2000). Dette brede læringsbegreb som udgangspunkt implicerer ligeledes en forståelse af læring knyttet til (delvis) overskridelse af marginalisering, som når børn og unge i og på tværs af forskellige sammenhænge og fællesskaber – herunder også skolen – bevæger

sig i overskridende retninger i relation til tidligere marginale positioner.

En sådan læringsteori implicerer, som jeg vil vise igennem artiklen, en forståelse af, at læring fra marginale positioner inkluderer såvel *marginaliserende læring*, hvilket ofte involverer kampe med modsætninger, dilemmaer, dobbeltheder og/eller double-binds, ligesom det involverer *udvidende læring* (expansive learning, jf. Engeström, 1987), der implicerer kampe med disse modsætninger, dilemmaer, dobbeltheder og double-binds og *delvis overskridelse* af dem (Mørck, 2010). Det *delvis* henviser hos Mørck (2006) til, at der sjældent findes en entydig og endelig vej til overskridelse af marginalisering, idet overskridelse af marginalisering ifølge Mørck involverer en kompleks "zigzagagtig bevægelse", der udgøres af mange små skridt og komplekse forandringer i og på tværs af kontekster og fællesskaber, som personen deltager i. Med det brede læringsbegreb og det specifikke fokus på marginaliserende og udvidende/overskridende læring ligger en implicit ambition om at bryde med de mere individualiserede og essentialistiske forståelser af børn og unge med etnisk minoritetsbaggrund, der synes at præge dominerende politiske diskurser og uddannelsesinstitutioner. I denne artikel er fokus derfor ikke på, hvad der mon "er galt" med børn og unge i denne gruppe, der tilsyneladende falder igennem i skole og uddannelse, men i stedet på *skolen som mulighedsrum* for disse børn og unge.

En del tidligere international etnografisk uddannelsesforskning peger på, hvordan skolen reproducerer visse elevers samfundsmæssigt marginale positioner (fx Fergusson, 2000; Olsen, 1997; McDermott, 1996; Willis, 1978/2000). Endvidere peger en del national forskning og litteratur på, hvorfor det går skidt i skolen netop for elever med etnisk minoritetsbaggrund (fx Elsborg, et al., 2005; Gilliam, 2005; Gitz-Johansen, 2006), ved at fokusere på, hvordan marginalisering reproduceres i forskellige institutioner, herunder

skolen. Dette gøres ved at tydeliggøre de implicite og tavse processer, hvorigennem de professionelle, til trods for gode intentioner om det modsatte, bidrager til yderligere marginalisering af unge med etnisk minoritetsbaggrund (Gilliam, 2005; Hjerrild, 2005; Bek-Pedersen, 2005; Bundgaard & Gulløv, 2005; Vitus-Andersen, 2004). Det er disse implicite og tavse processer, der bygges videre på i denne artikel.

Min ph.d.-afhandling har et sprogligt og kontekstuel fokus og er baseret på observationer fra min undersøgelse i 2009. Der studerede jeg i en periode på tre-fire uger situeret hverdagspraksis i to 9.-klasser på to skoler (en i København, Danmark, og en i Malmø, Sverige), gennemførte (gruppe)interview med i alt 12 udvalgte unge samt interviewede fem lærere, en U&U-vejleder og en lærerassistente. I 2012-13 foretog jeg opfølgende interview med to af de unge og havde telefonsamtaler med seks af de unge fra undersøgelsen i 2009.

Saad er én af disse unge. Saad har haft en lang karriere som det, der af lærerne genkendes og betegnes som "ballademager". Eksemplet peger på nogle af de kampe, jeg ser de unge kæmpe i relation til (inklusion i) skolen.

Når intentioner om inklusion får den modsatte effekt

Saad var en af de elever i 9. klasse, som jeg fulgte i feltarbejdet i 2009 på skolen i København. Jeg havde mange interessante samtaler med Saad i løbet af de fire uger, jeg var på skolen i Saads klasse.

På et tidspunkt forholdsvis tidligt i forløbet bliver Saad meget nysgerrig på mine observationer af ham. Efter en kort snak i en frokostpause med Saad om, hvordan mine observationer viser, at han tilsyneladende aldrig kommer til orde i klassen, når læreren stiller klassen et spørgsmål, fordi han ofte glemmer

at række hånden i vejret først, står der nu fysik på skemaet – Saads yndlingsfag.

Saad deltager meget ivrigt igennem hele timen fra forreste række og nu – modsat tidligere – med ivrige håndsoprækninger gennem hele timen. Men Saad bliver ikke en eneste gang valgt til at besvare lærerens spørgsmål. Det får ham til tydeligt frustreret at sige til mig, da klokken ringer ud: "Kan du se, hvad jeg mener? Det er jo lige meget, om jeg rækker hånden op eller ej! Jeg bliver jo aldrig valgt alligevel!" (Saad, observation, København, 2009).

Konstruerede sociale kategorier og deres virkelige ekskluderende konsekvenser

Inden for socialpsykologien betegner *sociale kategorier* en slags strukturer (se fx Brah & Phoenix, 2004), igennem hvilke vi ser og forstår verden – også i skolen. På den baggrund forstås sociale kategorier som noget, vi konstruerer, og som fungerer som en slags "orienteringsredskaber", som vi bruger til at aflæse andre mennesker med. Vi bruger sociale kategorier til at forstå, til at sortere og til at inkludere og ekskludere os selv og hinanden. Eksempler på letgenkendelige sociale kategorier er fx mand/kvinde, barn/voksen, etnisk minoritet/majoritet. Sociale kategorier optræder med andre ord i binære par, det vil sige en slags modsætningspar. Den binære karakter opstår, fordi sociale kategorier på én gang skaber *ensartethed* og finder fællestræk ved medlemmer af kategorien, samtidig med at de i samme bevægelse også skaber *forskellighed* i forhold til dem, som står uden for den sociale kategori. Det vil sige, at de skaber noget "andet", noget, der ikke hører til kategorien.

Når begrebet om sociale kategorier bliver relevant i forhold til eksemplet med Saad, handler det om, at Saad eksplicit demonstrerer sin egen magtesløshed. Den handler om hans bevidsthed om, hvordan han er fanget i en skoleverden af binære logikker: *Enten* er man god, *eller* også er man dårlig; *enten* er man

flittig, *eller* også er man ballademager. Og disse inddelinger eller kategoriseringer stilles der ikke spørgsmålstegn ved: Eleverne i skolen deles sådan, fordi de er sådan. Men det er ikke det eneste, disse kategoriseringer medfører: Problematisk og begrænsende kategorier, fx "ballademageren", synes nemlig at *klistre* til elever som Saad over tid. Det "klistrende" ved sådanne kategorier synes således ikke (kun) at ligge i fortiden, det vil sige alle de gange, hvor Saad tidligere er blevet læst igennem denne kategori, men i høj grad også i den fremtid, der knyttes til kategorien. Med andre ord: Saad *er* – og *bliver* – en ballademager, hvilket blokerer for, at han og drenge som ham i en skolesammenhæng kan blive til andet og mere end blot "ballademagere". Lærerens rolle synes som vist at være afgørende for, hvad der klistrer til hvem og i hvilken grad.

Uddannelsesforsker David Gillborn (1990), der er britisk professor i kritiske racestudier, understreger, hvordan skolekontekster rammesættes af læreres formelle og uformelle konstruktioner af "den ideelle elev", der inkorporerer social klasse, køn og race-mæssige forestillinger og forståelser af "passende elevheder". Så selvom eksemplet med Saad ikke umiddelbart relaterer sig til hans etniske minoritetsbaggrund – eksemplet kunne med andre ord også gælde for majoritetselever – gør det alligevel. Med et begreb om *intersektionalitet* (Phoenix, 2006) peges der således på, hvordan sociale kategorier væver sig ind i hinanden og betydningssætter hinanden. Set i det lys kan det at blive kategoriseret som fx dreng se forskelligt ud afhængigt af etnisk fortegn (ligesom "ballademager" kategorien gør det), ligesom elevens socioøkonomiske baggrund også har betydning for, hvordan han/hun aflæses af lærerne. Forskning peger da også på, at det er elever, der læses gennem netop de nævnte sociale kategorier, der synes at være blandt dem, der i hvert fald har vanskeligt ved netop at blive genkendt af lærere som "passende"

elever (Rollock et al., 2015; Lagermann, 2014; Gilliam, 2010; Youdell, 2003).

Jeg er ret sikker på, at havde vi spurgt læreren Jack, ville han højst sandsynligt have fortalt os, at hans måde at håndtere sin undervisning i fysik på denne dag bestemt ikke var et forsøg på at kategorisere Saad på særlige begrænsende eller marginaliserende måder. Pointen her er imidlertid, at det er præcis, hvad det synes at handle om for Saad: "Det er jo lige meget, om jeg rækker hånden op eller ej! Jeg bliver jo aldrig valgt alligevel!" Eksemplet illustrerer på den baggrund det fænomen, jeg tidligere refererede til som marginaliserende læring.

Forholdet mellem individualisering og generalisering

Et element, der synes særligt kendetegnende for marginaliseringsprocesser og overskridende læring blandt børn og unge med etnisk minoritetsbaggrund, er forholdet mellem *individualisering* og *generalisering*, og som derfor er det forhold, som analyser af denne gruppe elevers hverdagsliv følgerig implicit og eksplicit cirkler omkring.

De *individualiserende* tendenser, som en del uddannelsesforskning efterhånden har peget på, er kendetegnende for vor tids skoleform og læringsforståelser, og indeholder overordnet set potentielle marginaliseringsrisici, fordi de implicerer en forståelse af, at det, der sker i skolen – fx succes, nederlag og/eller en

problematisk adfærd, er *den enkelte elevs* ansvar³. Med den brede læringsforståelse skitseret ovenfor risikerer en sådan individualiseret forståelse af læring at bidrage til det, der betegnes som en *essentialisering* af problemerne. Som eksemplet med Saad viste, medfører det (yderligere) eksklusion og marginalisering for de implicerede elever i en skolesammenhæng, fordi noget, der i virkeligheden er et fælles anliggende, gøres til elevens: "Det er *dig*, kammerat! Nu tager *du* dig sammen!"

Men en elev falder ikke uden for normen og kategorien af fx "passende elevhed", før hun eller han møder særlige kontekster i skolen, hvor hun eller han ikke genkendes inden for de rammer, der definerer "passende elevhed". På denne måde skaber det, der i en skolesammenhæng defineres som passende elevhed, og de binære logikker (som fx god elev/bal-lademager), der følger med dem, en manglende evne eller en *blindhed* i skolen, som forhindrer skolen i at genkende bestemte individer som andet end "forker-

3 Samlet for de teorier og metoder, der trækkes på i denne artikel, er, at de baserer sig på en decentreret analysetilgang, der bryder med samfundsmæssigt dominerende personaliserede diskurser (Staanæs, 2004; Osterkamp, 2000; Dreier, 2008, s. 48-49). Inden for sådanne diskurser kan det at være fx "normal/integreret" barn/ung og god/rigtig elev argumenteres at være konstruerede kategorier for den af samfundet (eller institutionen) bestemte majoritet, som indgår i normens "sociale" og "faglige trivsel". Kategorier som fx marginaliserede ("ualmindelige" eller "unormale") unge opstår på den baggrund gennem in- og ekskluderende processer, som konstitueres af en diskursiv kerne og en afgrænsning (majoriteten) (Davies & Harré, 1990, s. 90; Staunæs, 2004). Ifølge Osterkamp (2000, s. 11) har det personaliserede perspektiv således en skjult funktion i reproduktionen af de samfundsmæssige ulige magtforhold, ved at vi holder andre uden for eget ansvarsområde og retfærdiggør denne sociale udelukkelse med formodede egenskaber hos de marginaliserede og dermed gør *dem* ansvarlige for det, der gøres imod dem. En sådan personaliseret diskurs implicerer en tendens til at benytte kulturelle essentialistiske forskelsklaringsmodeller (Staanæs, 2004, s. 29) som overordnede for-tolkningsrammer, når det gælder aflæsning af mennesker, der falder uden for normen, majoriteten, og handlemåder knyttet hertil, idet disse "mangler" kommer til at fremstå som grunden til disse menneskers vanskeligheder, hvormed de selv implicit får skylden for deres livssituation.

te" (i forståelsen uden for "normen"). Eller sagt på en anden måde bliver logikken, at eleverne i skolen bliver delt på den måde, fordi de er på den måde.

Således eksisterer skolens manglende evne til at se og genkende de elever, der falder uden for forståelser af "passende elever", som andet end ikke-passende blandt andet på grund af den dominerende individualiserende diskurs, fordi det, der synes at være forkert eller mangelfuldt ved eleven, *tilskrives* eleven. Og det problematiske og/eller mangelfulde, der tilskrives de implicerede elever, synes endvidere at "klistre" til eleverne i en grad, der gør det uoverkommeligt, for ikke at sige umuligt, for eleverne (selv) at ændre. Elevernes marginaliserede positioner synes derimod at blive forstærket yderligere, når ansvaret for at bryde med denne marginalisering placeres hos det enkelte individ (Lagermann, 2014; Nissen, 2000), fremfor at blive set på som et fælles (lokalt og samfundsmæssigt) ansvar. Forskning peger endvidere på, hvordan denne form for marginalisering af visse elever i en skolesammenhæng trækkes med *uden for* skolen og bliver (med)bestemmende for, hvordan livet af de unge gøres der. For skoler i såkaldt udsatte områder implicerer det potentielt risiko for, at nogle af disse unge involveres i banderelaterede gadefællesskaber og -konflikter, at de afviser videre (ungdoms)uddannelse osv. (Lagermann, 2015a).

Men kunne man med rette spørge, er denne form for marginaliseringsprocesser noget, der særligt gør sig gældende for unge med etnisk minoritetsbaggrund? Kunne man ikke forestille sig, at det også gælder for nogle majoritets elever? Svaret er jo, det kan man, og det er der også en del såvel national som international uddannelsesforskning, der peger på. Nogle af disse studier peger fx på, hvordan marginaliseringsprocesser kan være farvet af andre sociale kategorier, som elever læses igennem, fx køn (se fx Nielsen, 2014; Kofoed, 2004; Staunæs, 2003) og/eller social klasse (se fx Overå, 2014; Willis, 1978/2000).

Omvendt kunne man spørge, om der er noget, der gør sig *særligt* gældende for netop denne gruppe af børn og unge i skolen? Og ja, der er noget særligt på spil for netop denne gruppe af børn og unge, nemlig en dimension, der omhandler dominerende forståelser af etnicitet og race. Forskning peger i den sammenhæng på, hvordan *generaliserende* forståelser af etnicitet, race og kultur bidrager til yderligere marginalisering af netop gruppen af børn og unge med etnisk minoritetsbaggrund. For eksempel gælder det for flere lærere, at de til trods for mulige intentioner om det modsatte synes at reproducere statistiske forståelser af fx etnicitet som noget, de unge *har* eller *er* – *essentialisering*⁴ kaldes det. Det er forståelser som disse, der er udgangspunktet for det følgende afsnit.

Én skole for alle? Når idealer om lighed skaber ulighed

I Danmark har vi en skole, der bygger på tanken om enhedsskole. Det henviser til, at den danske folkeskole er for *alle* børn, uafhængigt af deres sociale, økonomiske, religiøse, racemæssige eller etniske baggrund (Ritchie, 2012) – en idé, vi i øvrigt deler med de andre nordiske lande. Det betyder, at man her tænker skole ud fra et ideal om lighed, og at vi i Danmark baserer skole og uddannelse på en idé om lighed for alle.

I praksis er idealet om lighed dog ikke helt uproblematisk. I forhold til elever med etnisk minoritetsbaggrund handler det problematiske om, at lighedstanken følges af det, der i forskningen betegnes som en underliggende (hvid) *farveblindhed* (se fx Lager-

4 I kritikken af essentialiseringen er kritikeren ofte selv nødt til eksempelvis med betegnelsen "etnisk"/"ikke-etnisk" at essentialisere mennesker for at kunne benævne det, der analyseres og kritiseres. Løsningen på dette problem kan være det, som Shome (1999 i Therkildsen, 2012) kalder strategisk essentialisering, hvor igennem kritikeren gør sig bevidst om de magtstrukturer, hun selv indgår i, men bruger de essentialistiske termer til at kunne kritisere, snarere end som en beskrivelse af, hvordan tingene er (Therkildsen, 2012; se også Spivak, 1993, i Lagermann, 2015b, s. 577).

mann, 2013; Myong, 2011; Gullestad, 2004; Hervik, 2001). Farveblindhed – uanset de måske velmenende intentioner forbundet med den – henviser her til en mere eller mindre bevidst ignorering af at se forskel (Hervik, 2001). Hermed opretholdes en (hvid) forestilling om, at det at være hvid, sort eller brun ikke har nogen betydning for et individs eller en gruppes placering i samfundet.

Med farveblindheden kommer etnicitet altså til at fremstå som noget ubetydeligt (Myong, 2011), selvom mange kvalitative studier af konkret praksis i skoler faktisk har påvist det modsatte. Lighedsidealet kommer med andre ord til at til at skygge for en underliggende ulighed, for etnicitet er *ikke* ubetydelig i skolen. Det er den hverken for elever, der oplever, at sort hår og brun hud *gør* en forskel (se fx Rollock et al., 2015; Lagermann, 2014; Gilliam, 2010; Youdell, 2003), eller for flere (hvide) lærere, der har forskellige forventninger til forskellige elever (fx i forhold til køn, etnicitet og socioøkonomisk baggrund) (se fx Sleeter, 1993). I praksis er skolen præget af det, der i forskningen betegnes som hvide middelklasseidealer om, hvad der er det "rigtige" danske liv, hvad der er de "rigtige" familieformer, og hvordan man er elev på den "rigtige" måde. Og disse forståelser af, hvad der udgør det rigtige, ser ud til at have en etnisk slagside, fordi (uligheds)forholdet mellem etniske minoriteter og majoriteten således synes opretholdt gennem skolen. I praksis betyder det, at hvis man går tættere på etniske minoritetslevers fortællinger om deres skoleliv, vil man møde fortællinger om, hvordan disse børn oplever, at det særligt er de danske middelklassebørn, der roses og betragtes som dygtige, og at det er børn med etnisk minoritetsbaggrund, der ikke bliver rost, men korrigeret, sendt til sprogtimer og skældt ud for at lave ballade (Gilliam, 2010). Desuden oplever de, at skolen er opdelt mellem dem og danskerne, hvor "standarddansk" udtrykker begavelse, hvorimod deres måde at tale dansk på, både i forhold til accent og

grammatik, opfattes som "perkerdansk" og udtrykker dumhed og faglig svaghed (ibid.).

Etnicitet betragtes med andre ord ikke bare som en baggrundsvariabel, der *medbringes til skolen*, men som noget, der også *skabes i skolen* – *etnicisering* kaldes det.

Etnicitet, race og "muslimskhed" som sociale markører i skolen

Ligesom etnicitet forstås race *ikke* som en statisk (biologisk) størrelse, men ligeledes som en *forskels-sættende*, (med)skabende social kategori for menneskelig tilblivelse – også kaldet *racialisering*. I forhold til anvendelsen af etnicitet og race som forskels-sættende sociale kategorier handler det om de (forskels-sættende) måder, som børn og unge kan/ikke kan blive til i fx en dansk (hvid) skolekontekst. Aisha, en 16-årig pige fra Somalia, udtrykker det i et interview således:

"Jeg får altid (...) folks kommentarer: "Du er ikke dansker, så hvordan kan du så kalde dig dansk?"

"Jeg synes selv, at jeg er lige så dansk som alle andre danske piger eller alle andre danskere, men det er jeg åbenbart ikke ... i nogles øjne."

"Jeg synes selv, jeg er dansker."

(Aisha, interview, København, 2009)

Som det anes i uddragene af Aishas fortællinger, bliver Aisha til som *forskellig fra* andre danskere og danske *piger* i sit møde med (bestemte) andre – hvor forskellen altså ligger hos Aisha. Med Aishas fortællinger ovenfor og i øvrigt bliver det tydeligt, hvordan kategorien "dansker" *ikke* implicerer muslimsk hovedtørklæde, og hvordan kategorien "køn", her "pige", *ikke* implicerer mørk hud og brune øjne – det er noget andet, noget, der *ikke* hører til kategorierne "dansk" og "pige".

At Aisha bliver til som *forskellig fra* andre danskere og danske *piger*, hvor forskellen altså ligger hos Aisha, handler således konkret i forhold til hendes og andre lignende fortællinger om forskellige og gentagende måder at føle sig forskelsbehandlet på, både i og uden for skolen. Følelsen af forskelsbehandling handler ifølge børnene og de unge ikke kun om fx et hovedtørklæde, men også om et navn, der ikke umiddelbart klinger af (hvid) danskhed. Det blander sig med oplevelser af, hvordan det at komme fra en bestemt bydel synes at give en oplevelse af, at man må arbejde hårdere i forskellige sammenhænge end sine hvide klassekammerater (Lagermann, 2014).

Interessant i den sammenhæng er det mønster, der optræder i de unges fortællinger, som illustrerer, for hvilke unge det forekommer relevant, hvordan sort hår og brun hud *gør* en forskel, og dermed hvordan etnicitet optræder som forskelsmærke – også i en skolesammenhæng (ibid.). Dette mønster peger på, at det er de unge, der på mange måder *allerede kæmper fra marginale positioner i relation til skolen*. Og mønstret går på interessant vis igen hos lærerne, når majoritetslærere på trods af en umiddelbar farveblindhed anvender elevernes etniske/kulturelle baggrund som forklaringsmodel. Det sker fx, da en lærer ønsker at forklare mig, hvorfor det går skidt i skolen for en elev som Hakim (se Lagermann, 2013). Interessant er det i den sammenhæng, hvordan fortællinger om etnicitet helt synes at forsvinde, når det modsat skal forklares, hvorfor det går godt for en elev som fx Mounir, som i modsætning til visse andre etniske minoritets elever – fx Saad og Hakim – ikke fortælles frem som ballademager, men snarere det modsatte. Herved understreges samlet set en væsentlig pointe, nemlig at etnicitet og ”muslimskhed” tilsyneladende bliver en *social markør* i skolen: *Jo mere man som ung kæmper fra marginale positioner, des brunere (eller mere muslimsk) bliver man* (ibid.).

Overskridende læring: fokus på lærer-elev-relationer og inddragelse eleverne

Overskridende læring handler om meningsfuld læring for børn og unge og dermed om processer, som samtidig baner vejen for, at de kan overskride marginale positioner. Overskridende læring kan have forskelligt indhold og udtryk, men et fællestræk er, at aktiviteten *giver mening* for eleven, og at skolens rammer og forventninger på den baggrund er bevægelige, så eleven gives plads til at trække hverdags erfaringer og interesser ind i skolelæringen.

Positive lærer-elev-relationer udgør en hjørnesten i studier af, hvad der har betydning for eleverne i en skolesammenhæng (se fx Klinge, 2017; DCUM & Børnerådet; Lagermann, 2009). Det, der har størst betydning i den sammenhæng, er, at læreren kan lide den enkelte elev og finder ham eller hende betydningsfuld, at læreren kerer sig om eleverne og er opmærksom på hver enkelt elev (Klinge, 2017). Amir, som jeg mødte første gang gennem mit feltarbejde på skolen i København i 2009, udtrykker det således:

”For eksempel var der ham [læreren], der var med os på Teknisk Skole i det halve år, ik’ (...) der var vi der hver dag ... (...) jeg fik ros hele tiden, og jeg fik at vide, at jeg var den bed... jeg var ham der (...) der gjorde mig mest umage og sådan noget, og (...) jeg har været der *alle* dagene. (...) jeg ku’ godt li’ det, fordi Glenn (...), han grinte med os (...) han var med (...) mens vi arbejdede, ik’ (...) vi sku’ lave et legehuse, så sagde [han] fx ikke hele tiden: ’Kom i gang!’ eller et eller andet (...) han ku’ ikke engang selv finde ud af det (...) fx sku’ vi hamre et søm, og vi hamrede skævt, så sagde han: ’Hold kæft, er du skævfingret?’ eller et eller andet (...) så grinte vi og sådan noget (...) ja, og hvis det var Lisa, så havde hun bare sagt: ’Kom i gang, du skal gøre det nu, eller så ka’ du gå hjem’, eller ... Han er sådan én, jamen, hvis du ik’ ka’ gøre det, så tegn lige færdigt, så siger han noget

sjovt eller et eller andet, så kommer du i godt humør, så vil du gerne gøre det" (Amir, interview, København, 2009).

Vi ved fra motivationsforskningen, at *selvbestemmelse*, *kompetence* og *samhørighed* udgør tre hjørnesten, i forhold til menneskers trivsel og motivation (Klinge, 2017). Det vil sige, at man har behov for at opleve en grad af fri vilje og personligt initiativ og dermed meningsfuldhed (selvbestemmelse) for at trives og være motiveret for de aktiviteter, man indgår i, for at magte de opgaver, man møder (kompetence), og for at opleve fællesskab med andre (samhørighed). I en uddannelseskontekst har det vist sig, at en understøttelse af disse tre psykologiske behov hos eleverne blandt andet giver bedre læringsresultater og øger elevers faglige engagement, selvværd og vedholdenhed (ibid.). Min afhandling peger på, at flere unge med etnisk minoritetsbaggrund i udskolingen på de to skoler overordnet set *ikke* oplevede nogen af delene i relation til deres daglige skoleliv og det, der foregik i undervisningen.

Amirs fortælling ovenfor står på mange måder i stærk kontrast til hans øvrige fortællinger om sig selv i relation til skolen. Der er noget ved relationen til Glenn, der for Amir gør, at "så vil du gerne gøre det". Noget, der gør, at Amir netop oplever en fri vilje i forhold til det, der skal gøres i forbindelse med deres fælles projekt med at bygge et træhus. Det kan handle om relationen til Glenn, hvilket der er flere ting, der specifikt peger på i uddraget ovenfor og i interviewene med Amir generelt. Men med Amirs "hvis du ik' ka' gøre det, så tegn lige færdigt" udpeges ligeledes det, der kan betegnes som bevægelige rammer for undervisningen. En bevægelig undervisningsform handler om at åbne for, at løsningen af en bestemt opgave kan se ud på forskellige måder, så eleverne har en vis grad af selvbestemmelse, og der dermed åbnes for, at alle elever kan opleve sig kompetente i relation til det, der foregår i undervisningen. Endelig er

der det særlige "vi", der synes at løbe igennem Amirs fortælling ovenfor; et "vi", der vidner om oplevelsen af et (lærings)fællesskab, en samhørighed med andre i løsningen af den stillede opgave. Og Amir kunne "godt li' det".

Afrunding

Med analyserne af Amirs og Saads fortællinger peges der i artiklen på, hvordan marginaliseringsprocesser og overskridende læring kan se ud fra et perspektiv af levet (unge)liv i relation til skolen, ligesom der med analyserne af Aishas fortællinger peges på, hvordan forståelser af etnicitet og race væver sig ind i disse processer. Som vist i artiklen synes elevernes marginaliserede positioner at blive forstærket yderligere af to forhold: *individualisering* og *generalisering*. Der peges således på det problematiske i, at ansvaret for at bryde med denne marginalisering essentialiseres og placeres hos det enkelte individ, som det fx synes at være tilfældet med Saad, fremfor at blive set på som et fælles (og samfundsmæssigt) ansvar. Og der peges videre på, hvordan *generaliserende* forståelser af etnicitet, race og kultur bidrager til yderligere marginalisering af netop gruppen af børn og unge med etnisk minoritetsbaggrund.

Med det brede læringsbegreb hentet fra social praksisteori har jeg igennem artiklen og med udgangspunkt i udvalgte etniske minoritetselevers perspektiver og fortællinger peget på, hvordan marginaliseringsprocesser og overskridende læring kan tage sig ud i skolen. I den forbindelse har jeg set på både den professionelle afgørende betydning for, hvorvidt og hvordan problematiske kategoriseringer af elever som Saad kommer til at klistre og dermed fastlåser eleverne på begrænsende vis, og på, hvordan den professionelle har afgørende betydning i forhold til at åbne for og muliggøre, at de unge kan bryde med sådanne kategoriseringer, som eksemplet med Amir viser. Endelig peges der i artiklen på, hvordan etnicitet ikke blot kan betragtes som en baggrundsvariabel,

der *medbringes til skolen*, men som noget, der også *skabes i skolen*.

I sin afhandling om lærerens relationskompetence peger Klinge (2017) blandt andet på, at læreren for at kunne agere relationskompetent må være nærværende i forhold til eleverne. Ved at træne sit nærvær kan læreren hindre *automatiske* reaktionsmønstre, fx i forhold til at kategorisere bestemte elever "hen over hovedet på dem", fx etniske minoritetselever. Ved at

træne evnen til at være nærværende og forholde sig åbent og nysgerrigt til alle elever kan de professionelle med andre ord blive bedre til (bevidst) at *agere* fremfor (automatisk) at *reagere* og blindt kategorisere bestemte elever, så de begrænses. Lærerens evne til at være nærværende (se fx Nielsen & Herskind, 2011) kan således betyde, at de får flere handlemuligheder i forhold til børnene, ligesom også eleverne selv får flere handlemuligheder, til gavn for alle – både lærere og elever.

Litteratur

- Bek-Pedersen, K. (2005). Komplekse ungdomsliv. I: Gilliam, L., Olwig, K. F., & Valentin, K. (Red.), *Lokale liv, fjerne forbindelser – studier af børn, unge og migration* (s. 115-130). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2005). Om at gøre forskel: En diskussion af et institutionelt paradoks. I: Gilliam, L., Olwig, K.F., & Valentin, K. (Red.), *Lokale liv, fjerne forbindelser – studier af børn, unge og migration* (s. 37-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Statistik (2012). Lokaliseret 2012 på: www.dst.dk
- Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) og Børnerådet (2009). *7. klasses elevers oplevelse af relationerne mellem lærere og elever*. Lokaliseret den 26. april 2016 på http://dcum.dk/sites/default/files/filer/dokumenter/undervisningsmiljoe/undersoegelser/Relationer_mellem_laerere_og_elever_2009.pdf
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen K., & Kvale, S. (Red.), *Mesterlære – læring som social praksis* (s. 76-99). København: Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, N. (2003). *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15-16-årige unge*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Egelund, N., Nielsen, C. P., & Rangvid, B. S. (2011). *PISA etniske 2009. Etniske og danske unges resultater i PISA 2009*. AKF Rapport. København: AKF.
- Elsborg, S., Jensen, U. H., & Seeberg, P. (2005). *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerational uddannelsesmobilitet. Rapport 1*. Mønsterbryderprojektet 2004-2006. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Lokaliseret den 22. januar 2010 på <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestrom/>
- Fergusson, A. (2000). *Bad Boys: Public schools in the making of black masculinity*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Gillborn, D. (1990). *Race, Ethnicity and Education*. London: Unwin Hyman.

- Gilliam, L. (2005). Det er os, der laver ballade. I: Gilliam, L., Olwig K. F., & Valentin, K. (Red.), *Lokale liv, fjerne forbindelser – studier af børn, unge og migration* (s. 57-76). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gilliam, L. (2010). Den utilsigtede integration: skolens bidrag til etniske minoritetsbørns muslimske identitet og fællesskab. I: Lippert-Rasmussen, K., & Holtug, N. (Red.), *Kulturel diversitet: muligheder og begrænsninger* (s. 123-141). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gullestad, M. (2004). Blind slaves of our prejudices: Debating "culture" and "race" in Norway. *Ethnos*, 69(2), 177-203.
- Hervik, P. (2001). Lighedens diskrimination. Den danske farveblindhed i det flerkulturelle samfund. Mennesker og Rettigheder. *Nordic Journal for Human Rights*, 2001(02), 41-53.
- Hjerrild, A. (2005). Etniske minoritetsunges møde med det danske arbejdsmarked. I: Gilliam, L., Olwig, K. F. & Valentin, K. (Red.), *Lokale liv, fjerne forbindelser – studier af børn, unge og migration* (s. 249-263). København: Hans Reitzels Forlag.
- Herskind, M., & Nielsen, A. M. (2011). Læring af nærvær – i kultursensitivt perspektiv. *Psyke og Logos*, bind 32(1), 85-104.
- Høines, M. J. (1987). *Begynderopplæringen*. Bergen: Caspar Forlag.
- Holmen, A. (2006). Findes der skoler, som er specielt gode for flersprogede elever? I: Olofsson, M. (Red.), *Symposium 2006. Bedømming, flerspråkighet och lärande* (s. 108-125). Stockholm: HLS Förlag.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. I: Schraube, E., & Osterkamp, U. (Red.), *Psychology from the Standpoint of the Subject*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kristjándóttir, B., & Timm, L. (2007). *Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Lagermann, L. C. (2009). Marginaliserede unges dobbelte deltagelse. *Kognition & Pædagogik*, 19(73), 84-94.
- Lagermann, L. C. (2013). Racialized subjects in a colour blind school. *International Journal on School Disaffection*, 10(1), 73-89.
- Lagermann, L. C. (2014). *Unge i – eller ude af? – skolen. Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolings elever med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.
- Lagermann, L.C. (2015a). Ethnic minority students in – or out of? – education. *Outlines. Critical Practice Studies*, 16(2), 139-161.
- Lagermann, L. C. (2015b). Sticky categorizations: Processes of marginalization and (im)possible movements of transcending marginalization. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, DOI: 10.1080/09518398.2014.916012
- Lagermann, L. C. (2017). *Børn, unge og etnicitet i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lagermann, L. C. (2018). Dette vet vi om: Barn, Unge og etnisitet i skolen. Frederikshavn: Dafolo.
- Laursen, H. P. (Red.) (2008). *Sproget med i alle fag. Andetsprog og didaktik i folkeskolen*. Undervisningsministeriets temahæfteserie 3.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence. Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kofoed, J. (2004). *Elevernes inklusion-eksklusions-processer blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. Institut for pædagogisk psykologi. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- McDermott, R. P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I: Højholt, C., & Witt, G. (Red.), *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (s. 81-116). København: Unge Pædagoger.

- Myong, L. (2011). Raciale stilheder. Om menneskelig tilblivelse i en kontekst af transnational adoption. *Nordiske Udkast*, 39(1-2), 119-126.
 - Mørck, L. L. (2003). *Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
 - Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
 - Mørck, L. L. (2010). Expansive Learning as Production of Community. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 176-191.
 - Nielsen, H. B., et al. (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
 - Nissen, M. (2000). *Projekt gadebørn*. Frederikshavn: Dafolo.
 - OECD-rapport om grundskolen i Danmark (2004). Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5. Undervisningsministeriet.
 - Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York: The New York Press.
 - Overå, S. (2014). Nye gytter? Makulinitet og sosial klasse på barnetrinnet. I: Nielsen, H. B. (Red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 94-117). Oslo: Universitetsforlaget.
 - Phoenix, A. (2001). Racialization and gendering in the (re)production of educational inequalities. I: Francis, B., & Skelton, C. (Red.), *Investing Gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press.
 - Phoenix, A. (2006). Interrogating intersectionality: Productive ways of theorising multiple positioning. *Kvinder, Køn & Forskning*, 2006(23), 21-30.
 - Renold, E. (2001). Learning the 'hard' way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.
 - Richie, T. (2012). Læreren og skolens specialpædagogiske opgaver. I: Jacobsen, J. C., & Richie, T. (Red.), *Pædagogik som fag og praksis* (s. 205-224). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
 - Rollock, N., Gillborn, D., Vincent, C., & Ball, S. J. (2015). *The Colour of Class: The educational strategies of the black middle classes*. Abingdon: Routledge.
 - Slee, R. (1993). *Is there a Desk with my Name on it? The politics of integration*. London: The Falmer Press.
 - Sleeter, C. E. (1993). How White Teachers Construct Race. I: McCarthy, C., & Crichlow, W. (Red.), *Race, Identity and Representation in Education* (s. 157-171). New York: Routledge.
 - Spivak, G. (1993). *Outside in the Teaching Machine*. New York, NY: Routledge Classics.
 - Staunæs, D. (2003). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
 - Therkildsen, L. T. S. (2012). *Den rigtige dansker. Konstitutiv retorik der negerer*. Kandidatspeciale, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling. København: Københavns Universitet.
 - Vitus-Andersen, K. (2004). Indvandrerbørn leger dårligt – institutionel konstruktion af farlig fritid. I: Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (Red.), *At skabe en klient* (s. 136-162). København. Hans Reitzels Forlag.
 - Willis, P. (1978/2000). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Ashgate.
 - Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3-20.
-