

Sarah Kierkegaard og Jacob Klitmøller

# Når forskellighed handler om mere end etnicitet

## – En kritik af en forskningstendens i etnisk blandede uddannelseskontekster

### Resumé

Med afsæt i kritikken af en dominerende essentialiserende forståelse af etniske og religiøse forskelle i dansk uddannelsesforskning har man indenfor dansk kritisk etnografisk etnicitetsforskning været optaget af at dekonstruere fortællingen om de problematiske etniske og religiøse andre og fremhæve skole- og institutioner som medskabere af de udfordringer uddannelsesforskningen problematiserer. I denne artikel vil vi vise, at etnisk og/eller religiøst markeret forskel vedbliver at være den dominerende forskel trods empiriens og forskernes eksplicitte modstand mod en sådan singular forskelsforståelse. Vi vil vise, at etniske og/eller religiøse forskelsmarkører har multiple betydninger, ydermere at forskellighed i etnisk/religiøst blandede institutioner handler om mere end etnisk og religiøs forskellighed. Gennem analyse af både den kritisk etnografiske etnicitetsforsknings empiriske analyser samt vores eget empiriske materiale argumenterer vi for det værdifulde i at udvide den analytiske ramme for bedre at kunne forstå de forskelle, der for børn og unge har betydning for deres deltagelsesmuligheder

i institutionspraksis. Ved at blive i børnenes hverdag peger vi på en analytisk opmærksomhed, som kan assistere med at komme tættere på de betydningsfulde forskelle, som i en institutionshverdag også får betydning for børns/unges deltagelsesmuligheder.

### Nøgleord

Forskel, etnicitet, teori-empiri, hverdag.

### Intro

Siden 90'erne har der været fokus på at forstå de udfordringer blandt etniske minoritetsbørn og –unge som identificeres i samme periode (f.eks. Andersen & Thomsen, 2011; Christensen et al. 2012), især når børnene, deres forældre eller bedsteforældre ikke kommer fra vestlige lande og særligt når de er drenge. I denne artikel tager vi både afsæt i og kritiserer en tendens inden for en del af denne forskning – det vi kalder *kritisk etnografisk etnicitetsforskning*. Denne forskning har siden slut 90'erne og særligt i 00'erne sat dagsordenen for kritikken af dominerende essentialiserende forståelser af etniske minoritetslevers udfordringer i skole og institution. Eksempler på

essentialiserende forståelser er f.eks. anvendelsen af PISA-resultater til at forske i forskelle mellem etnisk danske og etniske andre elever (Christensen et al., 2012; Egelund, 2003; Egelund & Tranæs, 2007; Egelund et al., 2011; Mejding, 2004). Herudover også Andersen og Thomsen, (2011) og Rambøll og Andersen, (2010). Samtidig beskylder den kritisk etnografiske forskning disse essentialiserende forståelser for at udelade “the perspectives and narratives of the subjects involved” (Lagermann, 2015, s. 140; se også Staunæs, 2008, s. 51). Inden for den kritiske forskning ønsker man at udfordre disse perspektiver, herunder eksempelvis det Staunæs (2008) kalder ‘den store bekymringshistorie’, en fortælling hvor

“mangfoldigheden hele tiden fikseres (...). I den forståelse er etnicitet og køn noget, elever har på forhånd, en baggrundsvariabel, et resultat af socialisering, man bringer med sig ind i skolen. Tyrkisk, dansk, pige, dreng osv. er noget man er, hele tiden har været og altid vil være” (s. 29).

I tråd med Staunæs skriver Kofoed (2004) at forskningsformålet derfor bliver

“at kunne producere en anden slags kundskab om børns liv i skolen. En anden slags kundskab end den, der allerede har bestemt (...) at den sociale struktur i klasser med danske og etniske andre børn kan beskrives som fire adskilte grupper: Tosprogede piger, danske piger, tosprogede drenge og danske drenge” (s. 65 – vores kursivering).

Den kritisk etnografiske etnicitetsforskning centrerer således deres forskningsblik i det, vi med Staunæs’ formulering (2008, s. 37) kan karakterisere som “det levede livs kompleksitet” eller det, vi bredere kan beskrive som en særlig interesse i børnenes/de unges subjektive forståelser af samt deltagelsesmuligheder i skole- og institutionspraksis i etnisk blandede uddannelseskontekster.

Vi deler både den kritisk etnografiske etnicitetsforsknings kritik og forskningsambition. En ambition om at komme tættere på børn og

unges fortællinger og forståelser af det liv, de lever i eksempelvis skolen. Det sagt, så ser vi i nogle af de kritisk etnografiske etnicitetsundersøgelser en risiko for, at de børn, hvis “levede liv” og “subjektive perspektiv” (Kha-waja, 2014; Kofoed, 2004; Lagermann, 2015; Staunæs, 2008) mod intentionen alligevel også overdøves i denne forskning. Selvom børnenes perspektiver vægtes højt i analyserne, ser vi en tendens til at betydningen af (etnisk, religiøs, etc.) forskellighed vedbliver at være afgjort på forhånd af forskeren. Samtidig udforskes *andre* forskelle, end de etniske (eller religiøse) ikke, selvom disse kunne have betydning for forståelsen af det liv børnene lever både i forhold til etnicitet og i bredere forstand.

Først vil vi vise, hvor vi finder disse tendenser i centrale kilder indenfor den kritisk etnografiske etnicitetsforskning. Herefter vil vi gennem inddragelse af egen empiri hentet fra tilsvarende kontekster, vise, hvordan børnenes *hverdag* med hinanden over tid – *deres fælles historie* – med fordel kan inddrages i analyserne. Dels for at forstå de etniske og religiøse forskelles *multiple* betydning. Dels for at vise at *andre* forskelle (end etniske) *også* betyder noget for børns/unges deltagelse i skoler og institutioner, der kendetegnes som ‘etnisk blandede’.

Dette åbner for en diskussion om forholdet mellem teori og empiri samt forståelsen af ‘barneperspektivet’<sup>1</sup> i den kritisk etnografiske etnicitetsforskning, der dels hævder at ville ‘lade empirien tale’, dels at have børnenes/de unges perspektiver i fokus. Forskydninger vi ikke ser som et opgør med kernen i den kritisk etnografiske etnicitetsforskning, men som tværtimod åbner yderligere for afdækning af den kompleksitet feltet åbner op for.

1 Barneperspektivet henviser her til den metodologiske interesse i børn som informanter i særligt kvalitative forskningsprojekter (se f.eks. Gulløv & Højlund (2003), Schultz-Jørgensen & Kampmann (2000)).

### **Kritisk etnografisk etnicitetsforskning: Kritik af dominerende fortællinger om etnisk og religiøs andethed i skole og institution**

Vi indleder med at skitsere den udvikling indenfor etnicitetsforskning, der i Danmark giver anledning til formulering af det, vi her betegner som *kritisk etnografisk etnicitetsforskning*.

Som nævnt problematiseres op gennem 1990'erne og fremefter kvaliteten og resultaterne af arbejdet med integration af Danmarks etniske minoriteter (Andersen, 2005; Hervik, 1999; Horst & Gitz-Johansen, 2010). Resultatet er en øget opmærksomhed på etniske minoriteter generelt og på *tosprogede* elever i uddannelsessystemet specifikt. De udpeges som "forarmede" børn, der grundet "en mangelfuld opvækst i familien og lokalområdet" kræver en pædagogisk kompenserende indsats (Gitz-Johansen, 2006, s. 47; se også Bundgaard & Gulløv, 2008; Holmstrøm, Gitz-Johansen & Kampmann, 2011). Det samtidige uddannelsespolitiske fokus på viden og konkurrence og Danmarks tilslutning til PISA-undersøgelserne viser, at tosprogede elever klarer sig særligt ringe i de internationale undersøgelser (Mejding, 2004; Egelund et al., 2011; Christensen et al., 2012), hvilket yderligere bidrager til kategorisering og positionering af denne elevgruppe som særligt udsatte og 'problematisk'. Som svar på dette italesættes institution og især skolen som "en nøgle til integration" (Staubæs, 2003, s. 30, se også Moldenhawer, 2001, 2002). Eksempelvis anskues folkeskolen som en særlig vigtig samfundsinstitution, der kan bryde det negative mønster for de tosprogede elever (Jeppesen, 1993).

Som reaktion mod diskursen om de 'problematisk tosprogede andre' med udgangspunkt i kvantitative sammenligninger mellem medlemmer af minoritets- og majoritetskulturen tematiseres en kritik i den kritisk etnografiske etnicitetsforskning. Denne forskning henter sin overordnede inspiration fra "den konstruktivistiske tilgang til etnicitet, der har domineret

den socialvidenskabelige tilgang til etnicitet siden publiceringen af Barths ofte citerede artikel (1969) ['Ethnic Groups and Boundaries']" (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 39; se også Kofoed, 2004, s. 42).

"Et konstruktivistisk syn er kendetegnet ved, at man ikke på forhånd kan vide, hvorvidt etnicitet er relevant, hvad etnicitet i et givet tilfælde indebærer, eller hvem en etnisk kategori involverer, endside hvordan og af hvem den aktiveres. Pointen med denne tilgang er, at etnicitet ikke udtrykker essentielle karaktertræk, men relative; afhængigt af de sociale, fysiske og psykologiske omstændigheder kan det være forskellige træk, der bliver de kendetegnende" (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 39).

Med et fælles afsæt i en konstruktivistisk tilgang til etnicitet henter mange undersøgelser teoretisk inspiration i forståelser, der alle kan karakteriseres som en reaktion mod (fransk) strukturalisme (Deleuze, 2003; Mehan, 1992) herunder Foucault, Butler, Davies, Derrida, Deleuze, Hall, Potter og Wetherell – og i en dansk kontekst særligt fra Søndergaards kønsforskning<sup>2</sup> (se f.eks. i Khawaja, 2010, 2014; Kofoed, 2004; Mørck, 2003; Staubæs, 2002, 2008) og andre i Bourdieus begrebsapparat (se f.eks. Gilliam, 2009; Gitz-Johansen, 2006; Kofoed, 1994; Moldenhawer, 2001). Mange undersøgelser inspireres både af Bourdieu og Foucault (f.eks. Buchardt, 2006, 2010; Gilliam, 2009; Gitz-Johansen, 2004). Andre undersøgelser trækker på f.eks. Gubrium og Holsteins teori om institutionelle selver (se Andersen, 2003, 2005), en teori der bl.a. trækker på Foucaults forståelse af diskursiv identitetskonstruktion, hvorfor Andersens un-

2 Søndergaards (f.eks. 2000, 2001, 2003) forskning er ofte en væsentlig teoretisk baggrund for den kritisk etnografiske etnicitetsforskning, selvom Søndergaard ikke selv er etnicitetsforsker. Det er særligt ideerne om at performe, gøre køn, etnicitet, etc. samt at 'tegn-sætte', f.eks. at vise etniske, raciale, sorte eller hvide kropstegn, der anvendes af den kritisk etnografiske etnicitetsforskning.

dersøgelser hér inkluderes under den kritisk etnografiske etnicitetsforskning, der henter sin inspiration fra en Foucault-inspireret tænkning (i dette tilfælde særligt diskurs-begrebet). Andre igen kombinerer Foucaults og Bourdieus tænkning med Lave og Wengers praksisteori (Lagermann, 2015) eller med Kritisk psykologi (Mørck, 2006a).

Med et afsæt i dette brogede felt har den kritisk etnografiske etnicitetsforskning som ambition at udfordre de dominerende diskurser om 'problematiske tosprogede andre' ved kontinuerligt at problematisere, at praksis er så entydig, som diskurserne giver indtryk af. Eksempelvis diskurser eller "[f]remstillinger, som insinuerede, at etniske minoritetsdrengene generelt er latent kriminelle og farlige, og af en særlig anden natur end den vi kender og kan stole på" (Andersen, 2005, s. 5-6), ydermere, at 'det muslimske' er "en særlig kultur afgrænset fra 'danskhed' og 'dansk kultur'" (Buchardt, 2016, s. 8; se også Daugaard, 2015; Khawaja, 2010). Det fremhæves for eksempel, at den danske folkeskole hviler på en dominerende national idé, som gør det sværere for etniske minoritetslever at blive mødt som andet end problematisk afvigende fra den nationale norm (Kofoed, 1994), alt det, der falder udenfor dette ideal (de etniske minoriteter) opfattes som 'forkert' og 'afvigende' (Gilliam & Gulløv, 2012). Og for den kritisk etnografiske etnicitetsforskning bliver ambitionen derfor "at bidrage med et syn på etniske minoriteters betingelser i skolen, der ikke er særligt fremtrædende i den danske faglige debat" (Gitz-Johansen, 2006, s. 11).

Kritisk etnografisk etnicitetsforskning formulerer i forlængelse heraf en anden problemstilling: "they point to the role of the educational system (...) in the production of ethnic educational inequality" (Horst & Gitz-Johansen, 2010, s. 146<sup>3</sup>). Uddannelsessystemet er

3 Horst og Gitz-Johansen (2010) bruger ikke selv betegnelsen 'kritisk etnografisk etnicitetsforskning'. De taler om forskning der udfordrer "the politically domi-

således ikke 'nøglen' til løsning af problemet, men har derimod en medkonstruerende rolle i *skabelsen* af problemet.

Den kritisk etnografiske etnicitetsforskning søger derfor at 'destabilisere' de individualiserende, essentialiserende forståelser (diskurser) om særligt *eticitet* og *religion*, som noget statisk og entydigt – noget skolen, med de rigtige metoder, antages at kunne gøre noget ved. Et centralt fokus bliver derfor en analyse af processerne, hvormed udpegningen af det 'forkerte' og 'afvigende' konstitueres i konkret uddannelsespraksis, og at afdække de *selvfølgeligheder*, uddannelsespraksis hviler på. Med inspiration fra det Søndergaard (2001<sup>4</sup>) kalder den 'destabiliserende diskursanalyse' eller det Kofoed (2004, s. 385) kalder et "selvfølgelighedsudfordrende perspektiv" er det herefter ambitionen

"at tænke imod det selvfølgelige, at tænke imod det, der tages for givet. Pointen er at eksplicite de konstituerende processer, der almindeligvis blot ligger som naturaliserede og indforståede elementer i vore diskurser og praksisser, og som gennem deres tavse selvfølgelighed opfordrer os til at skabe os selv og hinanden (egen og andres

nant understanding of the minority population as the educational problem" (s. 146) og at denne forskning kommer fra "the area of qualitative research" (s. 146). De fremhæver, at denne type forskning overordnet kan inddeles i fire tilgange: "(1) an anthropological/ethnographic literature; (2) a socio-linguistic literature; (3) a political science literature; and (4) a didactic literature dealing with multicultural/intercultural pedagogy." (s. 146). Vi er i denne artikel særligt optaget af den etnografiske forskning og dennes interesse for identitetskonstruktion i institutionspraksis. Vi deler denne måde at inddelle forskningen på med Horst & Gitz-Johansen, og deres forståelse af at "The anthropological/ethnographic studies have in common that, rather than 'blaming' ethnic minority children and families for educational underachievement, they point to the role of the educational system (mainly kindergartens and school) in the production of ethnic educational inequality." (s. 146).

4 Som allerede påpeget under fodnote 3, er Søndergaards kønsforskning ofte en væsentlig teoretisk baggrund for den kritisk etnografiske etnicitetsforskning, selvom hun ikke selv har forsket i etnicitet.

identiteter) indenfor rammerne af de diskursive kategorier og storylines, der er til rådighed” (Søndergaard, 2001, s. 76-77).

Eksempler på succesfuld integration bliver i medier og i den ‘klassiske’ (essentialiserende) uddannelsesforskning f.eks. karakteriseret som “solstrålehistorier” (Fadel, Hervik & Vestergaard, 1999, s. 201), det vil sige som noget ekstraordinært der er sket *på trods* af elevens minoritetskultur (Gilliam & Gulløv, 2012). Staunæs (2008) skriver problematiserende om disse forståelser, at etnicitet bliver “et resultat af socialisering, man bringer med sig ind i skolen. [...] Det er en selvfølgelighed. Så selvfølgelig, at der ikke er noget at gøre ved den” (s. 29).

### Problematisering: når teorien risikerer at overdøve empirien

Vi er enige i den kritik, som den etnografiske etnicitetsforskning formulerer, og ligeledes i ambitionen om at bidrage med det som eksempelvis Staunæs (2008) beskriver som en

“optik, der er sensitiv i forhold til de underbelyste aspekter, og som hverken negligerer eller fikser kategorier. Derfor har jeg valgt at forfølge en opløsning af strukturbegrebet ved at se på mere individuelle processeringer i skolelivet. Det man kan kalde subjektiveringsprocesserne, der handler om, hvordan man bliver til som subjekt” (s. 38).

Men trods intentionen om at opløse ellers statiske etnicitets-, køns- og religionskategorier forbliver etnisk og/eller religiøs forskellighed at være den/de absolut dominerende forskelsmarkering(er) mellem børn/unge i uddannelsespraksis i flere af de kritisk etnografiske etnicitetsundersøgelser. Eller sagt på en anden måde: trods det konstruktionistiske afsæt “at man ikke på forhånd kan vide, hvorvidt etnicitet er relevant” (Bundgaard & Gulløv, 2008, s. 39; se også Kofoed, 2004, s. 64, der eksplicit ønsker at følge dette ideal) synes etnisk (og/eller religiøs) forskellighed at være fastlagt på forhånd. Det er f.eks. tilfældet i

Staunæs (2008), hvor etnicitet og køn er udvalgt på forhånd:

“Etnicitets- og køns-kategorien stilles i forgrunden fra projektets begyndelse, ikke fordi de to kategorier nødvendigvis er de vigtigste, men fordi de findes og gør forskel (...) Sociale kategorier er i mange forskningsarbejder fremanalyseret som forskelssættende dynamikker, og mange mennesker forstår sig selv som kønnede og etnisk forskellige fra andre” (s. 61-62).

Det er ikke et problem i sig selv, at etnisk eller religiøs eller kønnet forskellighed er betydningsfuldt for børn/unge i uddannelsespraksis – og dermed for den forsker der undersøger deres deltagelse. Men det bliver et problem, hvis disse forskelle kommer til at overskygge andre forhold eller forskelle, som *også* er relevante, men som forskningen ikke får øje på, *fordi* analyserne allerede i udgangspunktet tematiseres – af forskeren. Især hvis forskeren ikke senere i analysen forholder sig til vigtigheden af disse andre skel. Dette er, mener vi, særligt er en udfordring i centrale undersøgelser indenfor den kritisk etnografiske etnicitetsforskning (f.eks. Khawaja, 2014; Kofoed, 1994, 2004; Staunæs, 2002, 2008), dvs. forskningsprojekter, der risikerer at bidrage til en afgrænset fortælling om identitet blandt børn/unge i etnisk/religiøst blandede uddannelseskontekster – hvilket strider mod selv samme forsknings egne idealer. Herunder det udgangspunkt, at man ikke på forhånd kan vide *hvorvidt* – og hvis ja, på hvilke måder og i hvilket omfang – etnicitet og/eller religion er betydningsfuldt for børn/unges hverdagsliv i uddannelsesinstitutioner.

Indenfor den kritisk etnografiske etnicitetsforskning fremhæves netop det væsentlige i som forsker at lade sine (for)forståelser af, hvad børnenes hverdag kunne handle om, udfordre (Kofoed, 2004, s. 64-65) eller “sætte parentes om” (Staunæs, 2008, s. 40) “for på den måde at forhale en definition af problemet og en for tidlig lukning af diskursen” (Staunæs, 2008, s. 40).

Staubæs (2008) er eksplicit om faren ved – gennem kritikken af eksisterende forskelsmarkeringer – at komme til at understøtte de selv-samme markeringer eller at skabe tilsvarende nye. Hun taler derfor om at bryde med “den klassiske Derrida-konstruktion” (den “binære oppositionering”<sup>5</sup>) i sin analyse, fordi det kan “lede til at man gentager den dikotomi, man vil opløse, og blot erstatter gamle andetgørelser med nye” (s. 92). Vi påpeger i den følgende analyse, at dele af den kritisk etnografiske etnicitetsforskning, trods denne bekymring, flere steder risikerer at blive et udtryk for en sådan erstatning.

Staubæs’ bekymring og ambition deles af Kofoed (2004). Kofoed skriver om minoritetsforskningens- og antropologiens kritik af undersøgelser af ‘de andre’:

“Især ‘de andre’, som bærer tegn på migration og tegn på ikke-dansk nationalitet eller ikke-overensstemmende nationalitet. Migrationsforskningen påpeger det problematiske i udelukkende at studere ‘de andre’, og kritikken lyder, at den betydende forskel allerede i udgangspunktet er sat af forskningsdesignet og -ambitionen, og at fx ‘tosprogethed’ på den måde i udgangspunktet er betydningsfuldt. Det er den kritik jeg søger at tage højde for og forsøger at tænke et muligt svar på” (2004, s. 69).

Imidlertid er det problematisk at forsøge at løse denne konflikt alene ved, som Kofoed foreslår, at ændre undersøgelsesobjektet til “relationen mellem ‘os’ og ‘de andre’, mellem majoritet og minoritet” (Kofoed, 2004, s. 69), fordi der i så fald vedbliver at være tale om en forskel-

lighed, der *kun* træder frem i forskellen mellem *dansk* førstehed og *etnisk/religiøs* andethed. Den vedbliver i så fald at være “sat af forskningsdesignet og -ambitionen”. Problemet har godt nok flyttet sig – *etnisk* og *religiøs* *anden* er ikke mere noget man *er*, men noget man *gør* og *bliver* i skole og institution, og handler nu om hvordan disse kategorier skabes processuelt (Mørck, 2006b; Staubæs, 2008). Men *etnicitet* og *religiøsitet* vedbliver at være de væsentligste forskelsmarkører, eller sagt på en anden måde: trods en destabiliserende analyse er ‘den anden’ stadig overvejende etnisk og religiøst markeret.

Hvad nu, hvis det destabiliserende ikke kun handlede om at destabilisere og bryde med afsæt i en *allerede* markeret forskel (dvs. via en allerede afdækket diskurs)? Hvad nu, hvis vi i udgangspunktet slet ikke antog, at der ikke altid eller ikke hele tiden var eller blev gjort en (etnisk og religiøst markeret) forskel mellem børn/unge i uddannelses- og institutionspraksis? Hvis vi i udgangspunktet var åbne overfor, at børnenes hverdag *også* kunne pege på *andet* end og muligvis modsige de forforståelser, vi som forskere går ind i felten med?

For den kritisk etnografiske etnicitetsforskning er børnenes/de unges perspektiver netop væsentlige af samme grund – fordi de kan pege på de sider af ‘levet skole- og institutionsliv’, vi som forskere ikke kender til, og måske derfor netop udfordre vores (de voksne forskeres) forestillinger og teorier. Kofoed (1994) skriver f.eks.:

“Det børnene her ved noget om er at være barn i en dansk folkeskole og ikke være dansk. De ved noget om hvordan det er at leve med en national idé, og ikke være omfattet af den. På dét er børnene eksperter. De ved noget jeg ikke ved, og som jeg gerne vil have at vide” (Kofoed, 1994, s. 76).

Men dét, børnene her skal være ‘eksperter’ i, er *på forhånd* udpeget af forskeren: den etniske (nationale) forskellighed er forudsat i analysen. Det er i udgangspunktet ikke problematisk

5 Staubæs (2008, s. 92): “Med oppositioneringsredskabet undersøger man, hvordan det ene betydningselement underordner sig det andet. Første- og andethed handler om forskelssættelse, men sideløbende med forskelssættelse foregår der en fordeling af magt og dominans. Første- og andethed handler således også om dominansrelationer. I den poststrukturalistiske tradition for dekonstruktion ligger der i den analytiske tænkning om første- og andethed per definition en dominansafgørelse, men hvordan det konkrete magtforhold udfolder sig, må fremanalyseres og ikke forudsættes”.

(endsige uundgåeligt), at et forskningsprojekt må definere dets genstandsfelt – eksplicit i formuleringen af forskningsspørgsmålet. Udfordringen handler om at stille et forskningsspørgsmål (lave et design), der giver ens empiri mulighed for at tale én imod, hvis denne ikke er enig i forskerens udpegning og forståelse. Det er at tillade (i dette tilfælde børnene) “to object to what is said about them, to be as disobedient as possible to the protocol, and to be as capable to raise their own questions in their own terms and not in those of the scientists whose interests they do not have to share!” (Latour, 2000, s. 116). I modsat fald risikerer forskeren at ‘drukne’ sin empiri, og dermed potentielt at afskære forskningsprojektet muligheden for at få øje på de ‘komplekse og ambivalente’ forståelser af f.eks. skole- og institutionsliv, som den kritisk etnografiske etnicitetsforskning selv efterstræber. Et eksempel herpå er når børnene i f.eks. Kofoeds (1994) analyse overvejende gives mulighed for at ytre sig om den forskel, *hun* specifikt har udpeget dem, som eksperter i (den nationale idé), og tilmed, defineret børnenes position i relation til denne ‘nationale idé’ (det er på forhånd besluttet, at de etniske minoritetsbørn føler sig udenfor ‘en national idé’). Hvorvidt denne forskel er relevant, i hvilket omfang, om den er den væsentligste, eller hvad der i øvrigt kunne være betydningsfuldt i en (etnisk) blanded skolekontekst set fra børnenes hverdag, får vi ingen viden om.

“Børnene er blevet spurgt om den nationale idé. Det er et tema jeg har valgt, og børnene har ikke haft indflydelse på valget. Jeg har påvirket børnene ved min tilstedeværelse, ved mit valg af tema og måske især ved at holde fast i temaet undervejs i interviewene. Børnene har fortalt andre historier også, men vi er hele tiden vendt tilbage til de udsagn de selv havde formuleret” (Kofoed, 1994, s. 67).

På denne måde risikerer børnene (og deres hverdag) at blive passive ‘brikker’ i forskerens (eller, kunne vi tilføje, ‘diskursernes’) spil.

Børnene er blevet hørt, deres stemmer nedskrevet og sat ind i analysen. Man har spurgt til aspekter af elevernes levede skoleliv, men børnenes “andre historier” er fravalgt trods interessen for netop børnenes perspektiver på deres mangfoldige skoleliv. ‘Historier’ som måske kunne have været et interessant tillæg til, en nuancering eller måske udfordring til den nationale kategori som ét aspekt af deres levede skoleliv, men som hér bliver *det altoverskyggende*, i børnenes skoleliv. Problemet er ikke, at et “tema” (som Kofoed (1994) her kalder det) er udvalgt. Det gør og må et forskningsprojekt. Men det bliver et problem, når forskningen ikke sammenholder dette tema med børnenes øvrige fortællinger om skole- og/eller institutionsliv, så *betydningen* af ‘temaet’ eller kategorien, hér nationalitet, andre steder etnicitet (Staunæs, 2008) eller religion (Khawaja, 2014), for børnene/de unge holdes åbent og udforskes.

Staunæs forholder sig eksplicit til en situation hvor en elevs begrundelse for et fotografi udfordrer Staunæs’ egen indledende fortolkning.

“I slutningen af skoleåret tager Selma (...) en række billeder af sine drømme og visioner for sit fremtidige skoleliv. (...) På det sidste billede i Selmas serie optræder et billede, hun har taget af fjernsynsskærmen. På billedet optræder en ung, smuk sorthåret kvinde i en hvid brudeligende kjole. Hendes hår er utildækket og perlebesat. Mine tanker ledes øjeblikkelig over i, at det må være sådan, Selma kunne tænke sig at være i fremtiden. (...) Måske udtrykker billederne en af de øvrige identiteter, Selma kan tage op. Den derhjemme. Uden tørklæde og uden skoleomgivelserne. Eller/og måske udtrykker Selmas fremtidsbilleder en længsel efter at komme af med tørklædet igen, fordi det efterhånden er begyndt at udgøre en barriere i forhold til at deltage på lige fod med de øvrige elever. Da jeg spørger Selma, hvorfor hun har taget billedet, siger hun prompte, det er en tyrkisk sangerinde, som hun kunne tænke sig optrådte på skolen, og hun tilføjer, at den slags optrædere er meget almindelige på den muslimske skole i Valby! [sic.] Med den

underlægningstekst sætter Selma mine tolkninger af billeder på en alvorlig prøve (2008, s. 187).

I udgangspunktet gives Selma lov til at ytre sig – men Staunæs insisterer efterfølgende på at betvivle, hvorvidt Selma har givet en tilstrækkelig begrundelse.

“Forskelligheden mellem voksne og børns fortolkninger betyder for mig at se ikke, at enten børnenes eller den analyserende voksnes tolkninger er de korrekte. Snarere tror jeg, at der er flere samtidige og konkurrerende sandheder på spil. Så måske er min forklaring stadig god. Måske er det kun Selmas, der kan bruges, eller måske er der noget om begge forklaringer, såvel Selmas som min og ganske givet kan jeg lære en masse og må korrigere mine konklusioner af den modstemme, Selmas tolkninger giver.” (s. 187-188).

På overfladen modificerer Staunæs sin analyse, men gør det på en måde, hvor Selmas udsagn ingenting ændrer. Staunæs tillader gennem ideen om *konkurrerende sandheder* at fastholde sin egen *uændret*. Det er stadig muligt, at det primært er diskurserne, der ‘gør det’. Selma fik lov at gøre indsigelse, indsigelsen noteres samvittighedsfuldt – som potentiel ‘objection’ – men intet ændres i den analytiske eller teoretiske tilgang. Spørgsmålet handler ikke om, hvorvidt Selma har særlig indsigt i egne bevæggrunde (spørgsmålet om sandhed og autenticitet), men handler om følgende: hvilken status har den empiri, Staunæs inddrager i forhold til den analytiske ramme? Måske handlede det for Selma *faktisk* om en sangerinde – fascinationen af sangerinden, muligvis som et alternativt selvbillede, et idol – men måske er det ‘løse, perlebesatte hår’ og den hvide brudekjole ikke det væsentlige, som et fremtidsbillede på ‘længslen efter at komme af med tørklædet’. Måske handler der faktisk ikke om tørklædet og etniske/religiøse identitetsmarkører lige hér. Måske er sangerinden ‘bare’ et idol? Hvilket givetvis også er et tegn, men ikke nødvendigvis et tegn i relation til tørklædet som tegn. Måske peger Selmas ‘det er en tyrkisk sangerinde, som jeg godt kunne

tænke mig oprådte på skolen’ netop på noget, der kunne nuancere det, Staunæs selv er optaget af, dvs. at lige hér i analysen – at forstå det forventede, selvfølgelige ungdomsliv i 7. klasse, som de etniske minoritetspiger ikke ‘passer ind i’ og ekskluderes fra i denne periode af deres skoleliv. Eksklusionsprocessen og elevernes deltagelsesmuligheder handler måske hér *også* om musik og musikidoler, om hvad der er ‘normalt’ at kunne lide, lytte til, danse til etc. Eller sagt på en anden måde: måske hører der mere og andet til det ‘selvfølgelige ungdomsliv i 7. klasse,’ som Selma faktisk kort tematiserer (idoler, musik) – og som Staunæs er interesseret i og noterer sig! – men som reelt ikke får lov at korrigere hvorvidt “klædningsstykker” som tørklædet altid er relevante i levet skoleliv i etnisk/religiøst blandede uddannelsespraksisser.

Samme måde (ikke) at bruge ‘børnenes modsigelser’ findes andre steder i den kritisk etnografiske etnicitetsforskning. Khawaja (2014) undersøgte skolebørns forståelser af religiøsitet, hvor “[e]leverne inviteres til at tage billeder med henblik på at få indsigt i, hvordan og hvor de ser religiøsitet i deres hverdagsliv” (s. 105).

“I nogle fotos er religiøsitet tilsyneladende slet ikke til stede, som f.eks. billedet af en murstensvæg med aftryk af utallige snebolde, som er blevet kastet imod den. Væggen hører til skolegårdens rum, men man kan ikke spore nogen form for umiddelbar religiøs association i billedet” (Khawaja, 2014, s. 112-113).

Det er måske netop i denne undren, som Khawaja udtrykker ovenfor (men som ud over at bemærke den hér heller ikke får analytisk betydning), at man som empirisk forsker skal lade sine (for)forståelser af hvad børnenes hverdag handler om udfordre. I Khawajas undersøgelse er børnenes hverdagsliv og religiøse praksis i fokus, og af denne grund er religiøsitet selvsagt – og helt legitimt – udvalgt som væsentlig forskelskategori. Men i mødet med



eksempelvis et fotografi, der indikerer at det religiøse – trods en til eleverne stillet opgave om at fotografere netop dette – måske ikke altid er relevant (at også andet end det religiøse er væsentligt i børnenes skolehverdag) kunne forståelsen af det religiøses betydning nuanceres, sættes i perspektiv. Et perspektiv som ikke inkluderes i analysens konklusion:

“Kollagerne og klassediskussionen viser samlet set forskellige elevhverdage, som er bundet sammen af en deltagelse på tværs af kontekster, der på forskellig vis er *gennemsyret af religiøse udtryk* og motiver. Der er på denne måde tale om et sammensurium, hvor muslimskheden hensættes til den private hjemlige sfære, imens kristenheden og julen både ses repræsenteret hjemme og i de offentlige rum som skolen og lokalmiljøet.” (Khawaja, 2014, s. 119, vores markering).

Elevernes fotografier og mindmaps tydeliggør, at det religiøse *er* betydningsfuldt. Men snebolde-fotografiet udfordrer også denne “gennemsyrende” religiøse farvning af skolehverdagen. Måske handler skoleliv i 5. klasse *også* nogle gange (‘bare’) om ... sneboldkamp?

Det vigtige her er ikke *om* eller *at* hverdagens perspektiver er mere ‘sande,’ end de teoretisk forudsatte ‘sandheder’. Det vedrører spørgsmålet om forholdet mellem teori og empiri.

“Som Butler siger, findes der ingen prædiskursiv tilgang til verden, og jeg vil tilføje, at man lige så godt kan udnytte sin forforståelse strategisk. At arbejde igennem en bestemt metateoretisk optik er en måde *at tæmme hverdagstænkningens uspecificerede fordomme, der kan forplumre projektet*. Analysen er forsøgt styret gennem en særlig metateoretisk optik for herigennem at løsgøre mig fra holdningsprægede opfattelser af, hvad, jeg mener, er det gode skoleliv, den gode integration, den multikulturelle skolegård og den rigtige konstruktion af etnicitet og køn. *Samtidig med (og det er vigtigt) at datamaterialet får lov at tale*” (Staubæs, 2008, s. 82, vores kursivering).

Vi er enige med Staubæs i, at der altid er ‘forforståelser’ på spil. Problemet opstår, når

den (meta)teoretiske forforståelse bliver så dominerende eller *stærk (strong theories*, Sedgwick, 2003), at ‘hverdagstænkningen’ (f.eks. skolehverdagen) primært bliver noget, der skal ‘tæmmes’, så man undgår, at denne ‘forplummer’ ens projekt. Selvom projektet er empirisk oplysende, forbliver det en teoretisk cirkelslutning: “it can’t help or can’t stop or can’t do anything other than prove the very same assumptions with which it began” (Sedgwick, 2003, s. 135). Dette handler ikke om at give plads til børnenes mere ‘sande’ perspektiver om deres hverdag, men om at forstå børnenes perspektiver som *hverdagen*:

“suppose one takes seriously the notion, (...) that everyday theory qualitatively affects everyday knowledge and experience; and suppose that one doesn’t want to draw much ontological distinction between academic theory and everyday theory; and suppose that one has a lot of concern for the quality of other people’s and one’s own practices of knowing and experiencing” (Sedgwick, 2003, s. 144-145).

Ganske som forskeren er børnene en del af (hverdags)praksis. Men børnene har en anden position – de ‘lever’ skolehverdagen – mens forskeren besøger denne i en periode og stempler ud. Derfor er børnenes hverdagsperspektiver så centrale – fordi forskningen via hverdagens ‘modstand’ kan nuancere vores viden om skole-/institutionslivets kompleksitet. Ikke fordi det er mere ‘sandt’ – det annullerer ikke forskerens perspektiv – men det *udvider* det (om konsekvensen ved dette er en udvidelse af det teoretiske apparat eller en erkendelse af teoriens utilstrækkelighed er ikke artiklens ærinde at kommentere på). Dette betyder, at vi skal *blive* i børnenes hverdag for at kunne forstå den – og ikke blot inddrage børnene som ligeværdige informanter (den magtmæssige diskussion indenfor nyere børneforskning, se f.eks. Khawaja, 2014; Kofoed, 1994) i vores analyser. Forskningen skal også være åben for, at hverdagen (måske) ser anderledes ud, end vores forventninger om den, dvs. at børne-

nes institutionsliv måske er mere kompliceret, end vi forestiller os. Børnenes institutionsliv er farvet af strukturelle kategorier og diskurser – men *også* mere og andet end det. Og det er de facetter, vi misser, hvis analyserne ikke anerkender de steder, hvor børnene ‘råber op’ og modsiger vores forståelser. Ikke bare en samvittighedsfuld registrering, men en reel inddragelse af disse opråb i analysen.

For at demonstrere at der ikke er tale om perifere eller tilfældige nedslag i den kritisk etnografiske etnicitetsforskning, vil vi i det følgende underbygge denne karakteristik ved at gå tættere på Staunæs’ (2008) empiriske materiale i bogen *Køn, etnicitet og skoleliv*. Selvom det er Staunæs der her bruges som eksempel er hun, som beskrevet, langt fra ene om dem. At valget er faldet på Staunæs skyldes desuden at hendes forskningsprojekt (Staunæs, 2008)<sup>6</sup> er inspirationskilde for mange andre projekter og publikationer indenfor den kritisk etnografiske etnicitetsforskning.

Efterfølgende vil vi gennem egen empiri, hvor tørklædet, svinekødet og julen *også* er til stede i materialet, vise, hvorledes disse ‘potente tegn’ kan forstås på andre måder end som knyttet til etniske eller religiøse forskelle *alene* (dette er væsentligt – vi hævder ikke, at de etniske/religiøse skel er ligegyldige!) og dermed, at analysen samt forståelsen af forskellighed bør række *ud over* de af den kritisk etnografiske etnicitetsforskning allerede markerede forståelser – og måske være med til samtidig at udfordre den ramme, som faktisk hævder at have netop nuancerne, kompleksiteten, det endnu ‘uafgjorte’ centralt i deres analysestrategier.

**Eksemplificering: destabilisering af diskursen om den ufrie, muslimske, tørklædebærende pige (... men bibeholdelsen af etnicitet som den væsentligste forskel)**

6 En lettere omskrivning af hendes ph.d.-afhandling fra 2003.

Dorthe Staunæs’ (2008) undersøgelse bygger på et feltarbejde i 7. klasse på to folkeskoler, i skoleåret 1999/2000. Projektet havde til formål at undersøge

“hvordan man kan blive til som subjekt i nutidige professionelt tilrettelagt sammenhænge med en multietnisk population, og jeg fokuserede særligt på, hvilke betydninger køn og etnicitet kan få i den sammenhæng. (...) For at komme nærmere elevernes perspektiver og selvfrestillinger inviterede jeg dem ind i en dialogisk forskning. De skulle være medforskende på deres skoleliv (...) De udforske(n)de blev udstyret med engangskameraer og tog billeder af, hvordan det var at være skoleelev, dreng, pige, etnisk minoritet, etnisk majoritet, barn, ung osv. Jeg lavede positioneret feltarbejde og interviewede elever og professionelle.” (s. 38-39).

I Staunæs’ (2008) analyser beskrives Selma, en pige i 7. klasse, som bærer tørklæde. Staunæs’ analyse viser, at det er et tegn på frihed for Selma at bære tørklæde, bl.a. fordi hun dermed undgår drengenes ‘gramserier’, men også fordi det muliggør andre relationer, herunder relationen med Anette “der dyrker et ungdomsliv med drenge, fester og drikkeri”, og med Bettina, der, (...) bliver positioneret som en, der går for langt i forhold til drengene” (s. 177). “Tørklædet forhindrer Anette [og Bettina] (...) i at blive for indrulleret i konstruktionen af Selmas identitet” (s. 177). Denne analyse eksemplificerer den destabiliserende ambition: at diskursen om den muslimske, tørklædebærende pige som ufri, kan dekonstrueres, så vi hér får øje på *tørklædet som frigørende*: “Selma-figuren formår at ruske i lighedstegnet mellem tørklædet og udanskhed, og den formår at destabilisere den udbredte fortælling om tørklædet som tegn på ufrihed og undertrykkelse.” (s. 185).

I en anden 7. klasse møder vi i Staunæs’ (2008) analyser, Esra, en muslimsk pige som omvendt ikke bærer tørklæde, fordi hun først mener det bliver relevant for hende i voksenalderen: “Måske en gang når hun bliver gift

og får børn, vil hun tage det på, siger hun” (s. 179). Staunæs vurderer, at dette fravalg måske skyldes, at konteksten – altså skolekonteksten – ikke muliggør, at hun kan bære tørklæde, hvis Esra stadig vil være populær. Fraværet af tørklædet er dermed ufrigt.

“De piger, der bærer tørklæde på Søsokolen [Esras skole], går for sig selv. De er en kategori for sig, der umiddelbart ikke har synderlig meget interaktion med de andre. For at “gøre” skolelivet rigtigt på Søsokolen må man usynliggøre, kamuflere eller afklæde sig sine etniske særligheder, som f.eks. tørklæder” (s. 179).

For at eksemplificere denne pointe skriver Staunæs om venindeforholdet mellem Esra og Camilla, ‘en af klassens mest populære’ (s. 179):

“Kigger jeg på Camillas fotograferingspraksis, kan jeg måske også finde spor af, hvordan hun i hverdagen forholder sig til elever, der kategoriseres som etniske andre. (...) I hendes fotosvar fremstår “etniske andre” som sådan nogle fjerne skikkelser, der bærer tørklæder. Og Esra? Hun er ikke med på disse billeder. Billedmønsteret kunne tyde på, at Esra for Camilla ikke er en etnisk anden. Jeg spørger Camilla, om hun tænker Esra som etnisk tyrkisk. “Det gør jeg ikke i skolen,” siger Camilla. “Kun hvis jeg har været hjemme hos hende.” Jeg læser det som, at Esra kun bliver til som en etnisk Anden for Camilla, når der er tegn omkring Esra om netop etnisk andethed. Og i skolen er der kun få af den slags tegn, hvorimod der hjemme hos Esra er mange tegn på det anderledes. Men med et tørklæde viklet om hår og hals ville Esra sætte andethedens tegn i forgrunden. Hvis Esra valgte at tage tørklæde på, ville hun sandsynligvis ryge ud i marginen blandt de andre tørklædebærere og dermed flytte sig fra kredsen omkring Camilla” (s. 179-180).

Staunæs (2008) konkluderer: “Esra udsætter valget af tørklæde, til hun bliver ældre, fortæller hun. Jeg vil tilføje, at hun udsætter valget, til hun ikke længere er afhængig af en kontekst, hvor det er et tema, om man bærer tørklæde” (s. 181).

Men er denne tilføjelse til Esras fortælling rimelig?

Staunæs peger i sine analyser på kontekstens betydning. I den ene kontekst, på Åskolen, bliver det muligt for Selma at bruge tørklædet som en bestemt og frigørende ‘tegn sætter’; frigørende fra drengenes gramserier og som et relevant tilbehør når hendes venskab med eksempelvis Anette og Bettina skal kunne legitimeres. I den anden kontekst, Søsokolen, ville tørklædet omvendt umuliggøre venskabet mellem Esra og Camilla, fordi tørklædet hér ville tegnsætte hende som (illegitim) anden og dermed sende hende ud i periferien af klassens sociale fællesskab. To forskellige kontekster stiller således forskellige betingelser for de to piger i 7. klasse. Men bliver konteksten hér for ‘binær’ – på skolerne kan tørklædet altså *enten* være legitimt eller illegitimt? Og forsvinder de subjekter, som Staunæs netop var interesseret i at følge, derfor også ud af analysen?

Hvorfor ovenfor positionere Selma, der bærer tørklæde, som et aktivt subjekt, der formår at dekonstruere den dominerende diskurs om den muslimske tørklædebærende kvinde som undertrykt, og nedenfor positionere Esra, som én der nødvendigvis måtte vælge tørklædet *fra*, hvis hun ikke ville positioneres som undertrykt og svag i klassen? Esra er altså hér fuldstændig determineret af en problematisk majoritetsnorm og -kontekst, der ikke kan tilbyde hende en legitim subjektposition, hvis hun bærer tørklæde. Mens Selma åbenbart antages at være i stand til at ‘forhandle’ de diskurser, hun er en del af, er Esra det ikke. Det antages, at hun (ligesom Selma) gerne vil, men på grund af konteksten desværre ikke kan.

På nærmest bagvendt måde bliver tørklædet – hvis det tages på – nu for Staunæs et entydigt tegn på frihed. Selvom Esra havde grunde, der modsagde, at denne fortolkning var den eneste mulige. Trods ambitionen om et brud med Derrida, er den binære oppositionering stadig dominerende. Til forskel fra ovenfor giver dette ikke engang anledning til at problematisere, om der hér er ‘flere sandheder’ på spil. Dele af empirien (Esras stemme) blev

tilsyneladende underprioriteret til fordel for en analyse, der allerede på forhånd var skrevet: dekonstruktionen af diskursen om tørklædet som tegn på undertrykkende kultur og religion.

Derfor netop denne tilføjelse – fordi det reproducerer den teoretiske præmis og ambition om at anfægte den ‘selvfølgelige fortælling’ om den muslimske, tørklædebærende pige som ufri. Men dette bliver ikke bare forudsigeligt, men også problematisk, fordi analysen ikke stiller Selma og Esras fortællinger og handlinger *lige*. Eller sagt på en anden måde, fordi empirien behandles, så den matcher den (teoretiske) analyse, man gerne vil lave. Det er således kun de dele af empirien der modsiger den allerede udpegede problematiske diskurs (i dette tilfælde Selma), der tillades ‘at objecte’ i forskningsprojektet. De dele af empirien, som gør noget andet (f.eks. som Esra – og Camilla –, der afviser, at dette overhovedet er en betydningsfuld forskel for dem lige nu) vurderes tilsyneladende at ‘tale og gøre diskursen’, hvorfor Staunæs er nødt til at tilføje en anden fortolkning end Esras.

Men hvad hvis vi tog Esras fortælling alvorligt? (dvs. ‘allowed ALL the objects to object’ på samme måde). Det kunne jo faktisk være, at det for Esra ikke var meningsfuldt at bære tørklæde *endnu* (det handler altså ikke alene om et enten legitimt eller illegitimt tegn – men om en beklædningsgenstand, som måske ikke er relevant for Esra (endnu)) ganske som hun siger, fordi det er noget hun forbinder med ægteskabet. Det gør ikke Selmas valg om det modsatte mindre rigtigt, smart, klogt, nødvendigt etc., men det giver analysen en nuance mere, nemlig at tørklædebrug måske ikke betyder det samme for alle tørklædebærende piger, og dermed at tørklædet ikke altid – på identisk vis – er en *betydningsfuld* etnisk markeret forskel i skolen.

Trods ambitionen om det modsatte kommer analysen hér (på samme måde som de dominerende ‘fortællinger’ om den multietniske elevgruppe Staunæs (2008, s. 29) anfægter),

til at bidrage med “en magtfuld, diskursiv lukning” (Bundgaard, 2009), som indsnævrer vores forståelse af det felt, der undersøges. Tørklædet er nu partout mere væsentligt end andre forskelle i levet skoleliv i en klasse med elever med mange forskellige etniske baggrunde, trods Esras og Camillas insisteren på denne forskels endnu uvæsentlige betydning, for dem. Sat på spidsen kunne det formuleres således: Staunæs ofrer Esra for med Selma at vise, at diskursen om den ufri muslimske kvinde er en konstruktion. Tørklædet forstås altså stadig kun som et betydningsfuldt tegn mellem en dansk majoritet og en etnisk anden minoritet – det destabiliserende rykker trods ambitionen om netop dette ikke ud over den binære positionering.

Vi vil i det følgende introducere egen empiri og forsøge at vise, at ved at *udvide forståelsen af forskellighed*, (imødekomme den modstand), der findes i materialet samt forankre en forståelse i børnenes mere umiddelbare oplevelser og erfaringer får vi adgang til viden om, hvad der *også* i børnenes hverdag er betydningsfuldt for deres skole- og institutionsliv. Viden som etnicitetsforskningen trods en ambition om det modsatte, flere steder kommer til at overdøve. En indsigt der ikke bare udfordrer den kritisk etnografiske etnicitetsforskning *empirisk*, men ligeledes *analytisk* og *teoretisk*.

## Betydningen af forskellighed i 4.b/5.

### b: introduktion af egen empiri

Empirien er en del af et forskningsprojekt om betydningen af forskellighed (herunder etnisk) på skolens mellemtrin, set fra børnenes hverdag. En interesse som knyttede sig til et forskningsspørgsmål om, hvorfor elever med etnisk minoritetsbaggrund halter efter etnisk danske elever i uddannelsespraksis – fagligt og trivselsmæssigt. Som i den kritisk etnografiske etnicitetsforskning er forskningsprojektets afsæt også en konstruktionistisk forståelse af etnicitet (jf. Bundgaard & Gulløv, 2008), altså en konstruktionistisk forståelse

af forskellighed – her særligt med afsættet at betydningsfuld forskellighed ikke kan afgrænses på forhånd, men må undersøges empirisk. Forskningsprojektet spejlede sig således også i den kritisk etnografiske etnicitetsforskning – herunder særligt i den grundlæggende interesse i elevernes forståelser af deres skolehverdag. Børneperspektiv og hverdagsliv var således også centrale afsæt (f.eks. Kousholt, 2011; Stanek, 2011).

Førsteforfatteren lavede feltarbejde fordelt over 14 måneder på to skoler på 4./5. klassetrin i en større by i Danmark. Elevgruppen på skolerne er ‘etnisk og socialt blandet’, og i den klasse, vi hér møder, har ca. 70 procent af eleverne andre etniske baggrunde end dansk. På samme måde som den kritisk etnografiske etnicitetsforskning var etnicitet på forhånd udpeget som forventet betydningsfuld forskel, derfor kravet om de etnisk blandede skoler. I perioden under feltarbejdet ændrer forskellighed sig dog til at handle om langt mere end etnicitet, fordi børnene pegede på mange andre forskelle, som væsentlige for dem i deres skoleliv. Da feltarbejdet afsluttedes var det f.eks. særligt forskellen mellem ‘dem der (stadig) leger’ og ‘dem der er sammen’ der stak ud som vigtig for eleverne og deres deltagelsesmuligheder (kategoriseringsprocessen og den sociale differentiering handlede hér om mere og andet end etnicitet).

I de eksempler vi nedenfor har udvalgt, er det netop episoder, hvor nogle af de (af den kritisk etnografiske etnicitetsforskning) udpegede potente ‘tegn’ – tørklædet, jul og svinekød – indgår – dog uden at ‘dominere’. Det giver os mulighed for at vise, at disse tegn måske ikke altid bør forstås og behandles udelukkende som etniske eller religiøse markeringer (multiple betydninger). Når vi skriver ‘udpegede potente tegn’, mener vi typiske opmærksomheder i de kritisk etnografiske etnicitetsundersøgelser, som ofte knyttes til etnisk og/eller religiøs forskellighed alene. Det ‘udpegede’ (altså næsten på forhånd afgjorte) er således

ikke ‘tegnene’ alene (f.eks. tørklædet) men dets nærmest entydige relation til etnicitets/religionskategorierne. Som allerede fremhævet i introduktionen opstår denne udvidelse af forskellene(s) betydning, fordi børnene enten afviser eller peger på andre mere væsentlige forståelser. Måske er tørklædet, julen og svinekødet *også* andet end etnisk/religiøst markeret.

*En varm aprildag (når eleverne destabiliserer forskerens kategorier og påpeger, at etnicitet og religion ikke altid er betydningsfuldt)*

Det er en varm aprildag. Det er lige før det ringer ind fra frikvarter, så vi begynder at gå ind udefra skolegården. Jeg går med Mai og Soraya. Jeg ved ikke helt hvordan vi kommer ind på det, men Mai siger til Soraya, om det egentligt ikke er varmt med tørklæde på? ‘Jo, hvad tror du Mai’ svarer Soraya lidt tvært. ‘Og særligt i idræt er det vildt varmt’ siger hun uddybende. Jeg siger, at jeg ikke havde tænkt på, at det var varmt, fordi hendes tørklæde ser så tyndt ud. Soraya siger, at det er det, varmt altså, men at man vænner sig til det. Jeg spørger om hun begyndte med at bruge det, da hun fik kort hår? (det var det hun fortalte mig til svømning i december, da jeg spurgte om hun altid havde haft tørklæde på). ‘Ja’ siger hun. Jeg spørger, om hun nu har længere hår indenunder. ‘Ja det er blevet noget længere’ siger hun. Mai siger, at hun kan huske at Soraya havde længere hår, for hun begyndte først at bruge tørklæde i 3. klasse. ‘Ja’ siger Soraya. Jeg spørger om det er noget hun skal, gå med tørklæde? ‘Ikke sådan’ siger hun. Hun tøver lidt, og siger, ‘jeg er jo ikke 15 endnu’ (der hvor man skal tage sin religion mere alvorligt, har hun tidligere fortalt mig). ‘Men nu har jeg vænnet mig til det’. Og så siger hun, at hun også prøver at finde nogle flotte tørklæder nogle gange. Jeg siger, at jeg altid synes hun har flotte og meget forskellige tørklæder på (i dag har hun et på i klar mørklilla med påsatte guldpærler, som matcher hendes tøj – og jeg bliver opmærksom på at tale meget positivt om tørklædeemnet...). ‘Du skulle have set hende i fredags’ udbryder Mai (indforstået til Mais fødselsdagsfest, og i betydningen ‘der var Soraya virkelig flot’). ‘Der havde hun et meget flot tørklæde på og bundet på en bestemt måde’. ‘Ja’ siger Soraya og smiler, ‘det havde jeg selv bundet, og havde rød læbestift

på'. Jeg spørger om de ikke tog et billede af det, så jeg kan se det. Det gjorde de vist ikke siger Soraya. Hun siger, 'i 5. klasse, der tror jeg at jeg vil have det sådan mere (peger ovenpå hovedet, og former en turban)'. Ok siger jeg, 'kan man bare selv bestemme?' Ja det tror jeg siger Soraya. (Feltnoter, 13.april 2016, 4.b.).

Der er en interessant afstand mellem på den ene side forskerens spørgsmål kredsende om *grunden* til at tage tørklæde på (skulle du? pga. religion, kvinderoller etc.) samt overvejelserne omkring det for forskeren 'potente' emne (at tale pænt om tørklædet). Og på den anden side Sorayas mere umiddelbare: 'tror det var fordi jeg havde kort hår, og nu har jeg det så på ... jeg ville alligevel have det på engang, så nu kan jeg lige så godt beholde det på'. Og videre over i Mais indledningsvist praktiske spørgsmål: 'er det egentlig ikke varmt?'

Det er altså forskeren, der søger begrundelser eller forklaringer (en ide om en sammenhæng mellem tørklædebrug og noget/nogen der foreslog denne brug – religion, familie, etc.). Og vedholdende afviser pigerne, at denne tørklædesnak for dem, lige nu, handler om sådanne eventuelle grunde, og dermed, at de handler om etnicitet og religion. Soraya kommenterer tøvende på spørgsmålet 'om hun skal gå med tørklædet?' – 'Ikke sådan' siger hun ... jeg er jo ikke 15 endnu' – og indikerer, at tørklædet *også* handler om religion, men lige nu, i samtalen med Mai, er det irrelevant. For Mai og Soraya handler snakken om tørklædet måske (faktisk!) om mere eller andet end det?

Det er muligt at Mai spørger Soraya om det er varmt, fordi hun har hørt hendes forældre, lærere eller andre tale om tørklædebærende piger på denne måde ('det må være varmt at skulle gå rundt med' (i betydningen, det er synd for dig, at du er nødt til det pga. din religion), og her reproducerer denne forståelse i skolen – som Soraya så må indordne sig, lade sig dominere af ('jo det er det, hvad tror du selv'). Men det er også muligt at religion og

eticitet for Mai og Soraya *lige hér* slet ikke er det betydningsfulde.

Vi vil påpege, at analytikeren skal opholde sig hér hos Mai og Soraya, i den konkrete kontekst og med sin øvrige viden om deres relation, i det mindste så længe, at vi ikke kommer til at skøjte hen over de forståelser og begrundelser, børnene udtrykker. Eller som Felski (2015) udtrykker det: "I strive to remain on the same plane as my object of study rather than casting around for a hidden puppeteer who is pulling the strings" (s. 6).

Som Højholt og Kousholt (2012, s. 87) skriver, handler dette helt konkret om at "kigge "med" børnene" og på det, som optager dem, og de betydninger, det ser ud til at have for dem." En 'kiggen med' som kunne deles op i to analytiske opmærksomheder: dels at blive tæt på, hvad børnene så faktisk kigger på, gør og taler om, det vi kunne kalde børnenes konkrete *hverdag* – og væsentligt, ikke (i hvert fald ikke for tidligt) at oversætte dette til symboler på noget *andet* (f.eks. tørklædet som tegn på noget på forhånd udpeget religiøst/etnisk forskelligt). Dels at kigge på tværs i sit materiale og på tværs af kontekster (*børnenes fælles historie*), for at inkludere det vi fra andre sammenhænge ved om de børn/unge, hvis perspektiver vi i en konkret situation ønsker at forstå. I ovenstående feltnote er det særligt den konkrete *hverdag*, pigernes snak efter frikvarterets boldspil, der er analytisk central og åbner for en forståelse af tørklædets *multiple* betydninger (Mol, 2002).

I pigernes snak efter frikvarteret er temperaturen (varm aprildag og sved) og situationen, der tales ud fra (leg, boldspil i frikvarteret) første analysestop. I så fald bliver Mais spørgsmål en undersøgelse af det, der *lige nu* får hende til at tænke på, om det egentlig ikke er varmt at have et tørklæde på – *varmen* og *sveden*, og Sorayas selvfølgelige og lettere irriterede svar: 'hvad tror du selv, Mai, selvfølgelig er det varmt' i betydningen, 'jeg går med tørklæde, fordi jeg – og min familie – synes, det er rigtigt,

og en del af dette indebærer, at man sveder om sommeren, når det er varmt og man har leget udenfor' (på samme måde som man får svedige fødder i kondisko en sommerdag). Tørklædet er en forskel lige nu, mellem de to piger. Mai spørger netop fordi hun ikke selv bærer tørklæde – det er netop interessant, fordi de lige på det punkt, er forskellige. Og det har ikke altid været væsentligt at spørge ind til (pigerne inviterer os med ind i deres fælles historie – i børnehaven og frem til 3. klasse bar Soraya ikke tørklæde, husker Mai). Men det er ikke kun – hvis overhovedet i denne situation – en etnisk eller religiøst markeret forskel. Den betydningsfulde forskel er måske også – og lige hér måske overvejende – en *varm, og måske irriterende beklædningsgenstand*. Det kunne have været en jakke, hun havde spurgt om – er det ikke irriterende at have jakken på, når det er så varmt? Og nogle gange er tørklædet også en *flot beklædningsgenstand*, når Soraya prøver at finde forskellige og flotte tørklæder og Mai lægger mærke til, at det var bundet anderledes flot til hendes fødselsdag (generelt i denne periode er der hos mange af klassens piger en begyndende interesse for sminke, tøj, smykker, ting der 'matcher' – æstetik). Men etnisk eller religiøst markeret er den måske faktisk – for pigerne – ikke lige her!

Som en reviewer skrev i en kommentar, så udebliver analysen af tørklædets funktion i vores analyse, ydermere er begrundelsen for at have tørklædet på fuldstændig fraværende hér. Og ja, det er netop det, denne analyse har været optaget af: hvornår er eksempelvis tørklædet *også* – og nogle gange måske overvejende – noget mere eller andet end en etnisk og/eller religiøs markeret forskel i skolen? Lige hér peger pigerne på, at tørklædet også nogle gange 'bare' er en varm, besværlig eller flot beklædningsgenstand. Det gør pigerne ikke fordi de er uvidende om (de kender også til den diskursive virkelighed, de er en del af) hvorfor Soraya har tørklædet på (f.eks. pga. religion, kultur, familie), men fordi det *lige*

*nu* måske er irrelevant for dem. Det relevante lige her er måske faktisk, at det er varmt, bøvlet, flot, noget man sveder under. Eleverne i 4. klasse peger på, at deres deltagelse med hinanden er langt mere mangfoldig, end den kritisk etnografiske etnicitetsforskning kommer til at fremskrive. Dette betyder ikke, at etnisk og/eller religiøs forskellighed ikke er betydningsfuldt i børnenes skoleliv, men det er der også meget andet, som er! Risikoen i den kritisk etnografiske etnicitetsforskning handler om nogle steder at lade de allerede udpegede kategorier styre analysen i en sådan grad, at denne mangfoldighed – trods ambitionen om det modsatte – uheldigvis skrives ud af analyserne.

**Julesnak i 5.b** (når julen også handler om andet end en (for skolen usagt, selvfølgelig) markering af kristendom og danske traditioner)

Det er frikvarter, og jeg er på vej ud i skolegården sammen med Soraya, Mai, Hanna og Esra. Mai skal købe knækbrød i kantinen, så vi går derned først. Pigerne snakker om jul, og Soraya spørger Esra, om de ikke godt nok holder jul hjemme hos hende? 'Jo' siger Esra og fortæller, at de spiller pakkespil, drikker børnechampagne, spiser risengrød, og får and hos hendes faster. Soraya siger, at de også altid plejer at spise æbleskiver og risengrød hjemme hos hende. Hun fortæller, at hun også havde en chokoladejulekalender ét år, men at hun spiste det hele inden den 24., 'fordi vi jo alligevel ikke holder jul', forklarer hun. De spørger også mig hvordan jeg skal holde jul. Jeg fortæller dem, at jeg skal holde lillejuleaften med min familie og juleaften hos mine svigerforældre, for første gang. Vi snakker lidt om det og om hvor min familie bor. Mai har to nissehuer med og juleøvarmere, som hun fik fra 'Nissen' sidste år. 'Den er fra Tiger', fortæller hun. Vi går udenfor og leger Daseskjul, og pigerne snakker en del om, hvem fra klassen der skal ud at rejse i juleferien. Melina skal til Gran Canaria en uge i december og Mai til New Zealand over jul og nytåret. Soraya, Hanna og Esra skal ingen steder. På vej ind i klassen efter frikvarteret siger Soraya, at Mai ikke rigtigt er i julehumør, og at det er underligt

og lidt ærgerligt, for det plejer hun altid at være. Det er måske fordi hun skal ud at rejse, tænker jeg. Soraya fortæller mig også, at der ude foran Lilis hus står en nisse med lys, som hun ser hver dag på vej til skole. “Det er bare så hyggeligt”, siger hun. Soraya sidder ved siden af Mai i klassen. Da de kommer ind fra frikvarter og sætter sig på deres pladser giver Mai, Soraya en af sine nissehuer på (ovenpå hendes tørklæde), og tager selv den anden på. Lisbeth (deres matematiklærer) siger smilende til Soraya og Mai, da hun kommer ind i klassen: ‘Ej hvor er det hyggeligt, at der er begyndt at komme nisser herinde’. Og til mig siger hun: ‘det er bare helt perfekt’ mens hun smiler til de to piger. (Feltnoter, 30. november 2016, 5.b.)

Flere steder i den kritisk etnografiske etnicitetsforskning er julen som hér også et tema i analyserne. Som potent ‘tegn’, en central forskel mellem de muslimske elever og skolen, hvor “idealer om sekularisme og religiøs frihed kombineres med privilegering af kristendommen på forskellige måder” (Gilliam, 2014, s. 37, se også Khawaja, 2014). Således “demonstrerer skolen skellet mellem danskere og muslimer, hver gang den fejrer kristne traditioner, såsom påske, jul og konfirmation” (Gilliam, 2008, s. 49).” påpeger Gilliam og skriver uddybende:

“Man kan sige, at skolen selv sætter religion ind som forskelssætning ved at opretholde disse praksisser [f.eks. kirkegang og Luciaoptog til jul] som en del af skolens hverdag og rituelle fejring, og at det derfor ikke er underligt, at den muslimske identitet aktualiseres i skolen” (Gilliam, 2014, s. 41).

Bag alt dette tilsyneladende ‘uskyldige’ og ikke-religiøse *julen*, overleveres en fortælling om skolen som et dansk og kristent sted, hvorfor den muslimske identitet aktualiseres og bliver betydningsfuld.

Hvis vi følger tråden fra Mai og Sorayas tørklædesnak i forrige eksempel og sætter den konkrete *hverdag* og *deres fælles historie* som udgangspunktet i vores analyse, får vi måske

øje på noget andet, som kunne åbne op for en anden eller ‘tykkere’ (jf. Geerts, 1973) forståelse af julesnakken. Måske snakker pigerne om jul og ‘hvem der holder jul’ fordi vi nærmer os december, *julemåneden*? En højtid de møder i skolen, derhjemme i tv’et, hos vennerne, i Storcentret (der allerede i mange uger har været pyntet op – og som særligt pigerne i klassen har fortalt om flere gange; ‘nisselandskabet er allerede sat op!’ som i, det kender vi fra de forrige år og det er hyggeligt!), og som de nu har været fælles om i skolen i 6 år (og for mange af børnene inden det, i vuggestuen og børnehaven). De snakker om, om man skal holde jul, fordi det ikke er en selvfølge. Det er *netop* interessant at tale om, fordi Soraya, Esra, Mai og Sarah har forskellige erfaringer med julen (det er blandt andet en del af deres *fælles historie* – at de har *forskellige* erfaringer). De taler om det, fordi det er spændende at høre om, hvordan man ‘gør’ det, fejrer julemåneden, i andre familier og de har snakket om det før, afslører Sorayas spørgsmål: ‘I holder da godt nok jul, gør I ikke Esra?’ spørger Soraya, fordi hun godt ved, at Esras familie fejrer julen (og har fortalt om det før), selvom de er muslimer. Julen er måske derfor heller ikke, til forskel fra Gilliam (2014) og Khawaya (2014), *overvejende* (ifølge børnenes hverdag) en markering af en *dansk, kristen* tradition, men en *oplevelse* de nu i klassen har været sammen om, hvert år i december, i 6 år – og for Mai og Soraya også i børnehaven inden det – som derfor også bliver en fælles oplevelse i klassen: ‘Mai er ikke rigtigt i julehumør, og det plejer hun at være’, og Soraya, der gerne tager nissehuen på, måske for at bidrage til Mais julehumør. Ikke fordi de fejrer en dansk eller kristen højtid, men fordi de har *en historie sammen om noget*, der er *hyggeligt, betydningsfuldt* og for nogle måske også væsentlig *anderledes* end hjemme hos dem selv. Soraya kan godt lide julen – den lysende nisse udenfor Lilis hus – det er igen en fælles historie – “den står der hvert år”, og minder Soraya om noget rart



og genkendeligt på vej til skolen, forbi Lilis (som hun er veninde med) hus. Og måske skal vi også forstå Lisbeths smil og udtalelse i forlængelse af denne læsning: ‘det er skønt at der er begyndt at komme nisser herinde – det er helt perfekt’. Lisbeth er også en del af *klassens fælles historie*, en del af fortællingen om, hvordan en gruppe af elever, men forskellige etniske, sociale, religiøse baggrunde, deltager i et klassefællesskab, og derfor f.eks. lige netop nu, minder hinanden om, hvordan ting ‘plejer at (og helst skal) være’, og at det er noget de er fælles om.

Måske er julen en betydningsfuld religiøs/kulturel forskel – fejrer I egentlig jul? (‘jeg spørger fordi det ikke er forventeligt, at I gør, når I er muslimer’)? – men nogle gange er den måske også en fælles oplevelse, og noget *socialt* i klassen (Mai er ikke i julehumør, det plejer hun at være – og det er bedst hvis hun er det! Og nissen står altid og lyser på vej til skole’). Og måske ‘aktualiseres der derfor ikke en muslimsk identitet’ hos pigerne hér. Måske udveksler og mindes de også en ‘fælles historie og oplevelse’ om julen og hinanden, fordi det er ... december måned?

### *Madpakkesnakke (når svinekød ikke kun er ‘dansk’ og religiøst markeret)*

Det er spisefrikvarter og de fleste sidder på deres pladser og spiser madpakker. Få er i kantinen for at købe mad. Mai spørger Yunus, om han nu igen har ‘hvidt brød med’. ‘Du er nødt til at lære at spise rugbrød inden 5. klasse’ siger hun, og fortæller, at det er fordi de skal til Skagen dér, og på det vandrehjem, hvor de skal bo, kan man kun få rugbrød (har hun måske hørt fra lærerne eller fra nogle af de ældre klasser, der har været afsted). En del andre siger også til Yunus, at han burde spise sundere. Men han kan bare ikke med rugbrød, siger han. I 0. klasse tog det ham 2 timer at spise madpakke, fortæller han og Mai i kor, så derfor får han nu noget andet med. I dag er det franskbrødsklappere med honning (det har han tit med), og så to chokoladeboller, ‘og i går lavede jeg vaffer, fordi jeg gerne ville have dem

med på mountainbiketure med SFO’en i dag’. Mai vender sig og ser undrende på Rantias madpakke. ‘Har du æg med i din pomfrit-ret?’ Mai smiler lidt, da hun spørger om det (som i ‘det er altså en sjov blanding’), og Rania nikker helt naturligt og spiser videre af sin madpakke (bestående af pomfritter, mayonnaise eller dressing, en pølse og et hårdkogt æg skåret i store stykker). Melina har hentet dagens ret i kantinen. Det er fisk i en grøntsagssauce, men hun kan ikke lide fisk, så den får Mai. Lukasz har små snackpølser med, og vifter dem for næsen af Yunus, for at drille ham, fordi Yunus ikke spiser svinekød. Yunus griner og siger, at han skal tage det væk. (Feltnoter, 28. april 2016, 4.b.)

Der er mange af sådanne madpakkesnakke i 4.b/5.b. Enten brokkende snakke ala ‘øv jeg har aldrig sådan noget lækkert med som ham eller hende’, snakke om ‘åh din mor er så god til at bage de der brød’, undrende snakke, som den ovenfor over Rantias – for Mai – mærkelige madpakke eller diskussioner om hvad der er sundt eller usundt (herunder f.eks. om det er godt eller skidt at spise hvidt brød eller om kantinen, der er blevet ‘øko-kantine, og derfor har hævet prisen lidt’). Eleverne taler ofte om madpakker. Madpakken bliver et udgangspunkt for udforskning (og nogle gange diskussion) af betydningen af forskellighed. Men den er også et udtryk for en fælles historie og horisont: ‘Yunus, du er nødt til at lære at spise rugbrød, for det er det eneste man kan få på vandrehjemmet i Skagen’. Det er ikke kun forskellen mellem sund og usund, ‘rigtig og forkert’ mad, men den kommende lejr tur og det bøvlede i at Yunus så ikke vil kunne få noget at spise (forudser Mai), hvis han ikke får lært sig at spise rugbrød. Feltnoten afsluttes med svinekødspølsen og Yunus’ kommentar om at ‘tage det væk’ fra ham. Yunus er troende muslim og må ikke spise svinekød, og det snakker han og de drenge han går med om indimellem. Daniel spørger f.eks. Yunus midt i en basket-pause en dag i et frikvarter: ‘hvad vil du helst: spise svinekød eller at din familie dør?’. I betydningen ‘hvor vigtigt er det for dig?’

I Gilliams (2008, 2009) analyse af identitetserfaringer i 4./6. klasse fremhæves svinekødet som et potent tegn:

“Som en central grænsemarkør for den muslimske identitet (...) bliver svinekød en uoverstigelig barriere rundt om det danske fællesskab, som gør det endnu mere umuligt og ikke mindst uønskværdigt for dem [etniske minoritetselever] at være danskere” (Gilliam, 2008, s. 57).

Svinekødet fylder generelt meget i elevernes selv kategoriseringer – “Dansker, det betyder, at man må spise svinekød og gå i svømmehallen” fortæller Sadaf eksempelvis, en elev i 4. klasse i Gilliams materiale (2008, s. 56).

I elevernes madpakkesnak ovenfor kunne man fristes til analytisk at forfølge svinekødet som et primært udtryk for en religiøs markering mellem drengene – mellem dansk og muslimsk subjektposition. Men i førsteforfatterens materiale er der god grund til at holde analysen åben for andre fortolkninger af drengenes svinekødssnak. Eksemplet fra Gilliams materiale er hér altså ikke med for at udpege dette som problematisk, men for at tydeliggøre en pointe om at holde analyser af materiale fra samme felt – etnisk blandede uddannelsespraksisser – åbne for andre betydninger, som måske uheldigvis kunne overses i forventningen om at svinekødet overvejende knyttede sig til etnicitets- religionskategorierne (som det rimeligt nok gør i eksempelvis Gilliams analyse).

Kunne vi måske også eller alternativt forstå denne viften med svinekødspølsen som en variant af ‘pige-lus/drengelulsen’? Den leg – som også sås blandt børnene, når de f.eks. legede fange og drengene fangede pigerne og skulle føre dem hen til fangstedet, og de drengene, som pigerne var begyndt at kredse om, rystede hænderne og med et skævt smil på læben sagde ‘adr pigelus’ når de slap dem. Sådan en ‘vi er forskellige’ (køn), men jeg er ret (positivt) interesseret i den forskellighed. Eller udfordringen: ‘hvad vil du helst ... spise svinekød eller din familie dør?’ som den leg,

vi kan huske fra vores skolegang ala ‘hvad vil du helst, spise en regnorm eller kysse Mads?’ Igen, en interesse i at udforske de forskelligheder der stikker ud, ikke fordi disse *nødvendigt* for børnene (alene) er kønnede eller etniske eller religiøse men fordi de i udgangspunktet er *interessante*?

Og selvfølgelig er svinekødet i feltnoten ovenfor ikke tilfældig – disse snakke/lege sker netop fordi Yunus ikke spiser svinekød. Men det er måske ligegyldigt om det er pga. tro eller eksempelvis allergi? Et tænkt eksempel: Forståelsen af denne viften med svinekødspølsen eller spørgsmålet om ‘svinekød eller din familie dør’ ville måske faktisk være den samme, hvis Yunus eksempelvis havde allergi overfor svinekød. Det handler om forskelligheden, og om en *umiddelbar interesse for det anderledes* – men ikke (*nødvendigt*) om etnisk eller religiøs positionering.

En reviewer skrev i en kommentar til vores analyse, om det da er farligt eller ikke ønskværdigt, at forskellighed blandt børn er kønnet og/eller etnisk? Ydermere, om forskelle kan være ‘neutrale’? Det er set fra vores perspektiv hverken farligt eller ikke ønskværdigt, at forskellene blandt børn/unge i uddannelsespraksis er kønnede eller etniske – men det er farligt og ikke ønskværdigt, hvis forskningen kommer til at pege på, at forskellene *altovervejende* er kønnede og etniske (eller religiøse), når børnene/de unge tydeliggør, at hverdagsliv i uddannelsespraksis er *mere* end det. Risikoen, er, som vi ser den, forskningsfortællinger eller analyser af (trods mange indikationer på modsatte ambitioner indenfor selvsamme forskning) “hvordan man lever som et tilfælde af en identitetskategori” som Aarseth (2017) problematiserer. Forskelskategorier – etniske og/eller religiøse – som trods analyser af mangfoldige forhold og forskelle – vedbliver at være de absolut dominerende.

Afslutningsvist kunne vi spørge, hvorfor det (tilsyneladende) er tvingende nødvendigt at hævde, at betydningsfuld forskellighed blandt

børn i disse uddannelseskontekster *altovervejende* er etnisk/religiøs? Om det etniske og/eller religiøse (altid) er det *vigtigste*, der er at sige om en uddannelseskontekst, hvor børn/unge med forskellige etniske og religiøse baggrunde mødes?

Det er vores bekymring, at den kritisk etnografiske etnicitetsforskning dominerende fokus på netop etnicitets-/religionskategorierne nogle steder risikerer at komme til at overdøve det mangfoldige liv, børn/unge lever, og dermed kommer til at bidrage til en afgrænset fortælling om identitet blandt børn/unge i etnisk/religiøst blandede uddannelseskontekster.

### Afslutning

I denne artikel har vi analyseret kritisk etnografisk etnicitetsforskning med en ambition om at tydeliggøre en grundlæggende problematik i nogle forskningsarbejder mellem teori og (forståelsen samt fortolkningen af) empiri indenfor dette forskningsfelt. Vi har i artiklen påpeget, at forskellighed i disse forskningsarbejder, trods en destabiliserende ambition, vedbliver at være overvejende etnisk og/eller religiøst markeret trods empiriens og forskernes(!) eksplicite modstand mod en sådan binær reduktion. Sagt på en anden måde: forskellighed i 'etnisk blandede' skoleklasser og institutioner reduceres til *altovervejende* at handle om etnisk og/eller religiøs forskellighed, trods usikkerhed omkring den empiriske forsknings grundlag for disse konklusioner, samt børnenes/de unges modstand mod denne fortolkning som eneste mulige.

Gennem egen empiri har vi søgt at pege på steder i børns skolehverdag, hvor eksempelvis tørklædet, julen og svinekødet kan forstås som mere og nogle gange andet end etnisk/religiøst markerede 'tegn' eller forskelle. En indsigt der dels nuancerer forskningsfeltets forståelser af disse 'tegn's' betydning, dels åbner for en forståelse og behandling af forskellighed som mere end de overordnede og (på forhånd) udpegede forskelskategorier såsom etnicitet,

religiøsitet, køn etc. Nogle gange handler de betydningsfulde forskelle *også* om madpakker, leg og modenhed. Ved at blive i børnenes *hverdag* har vi peget på en analytisk opmærksomhed, som kan assistere os med at komme tættere på de betydningsfulde forskelle, som i en skolehverdag *også* får betydning for børns/unges institutionsdeltagelse.

### Litteratur

- Aarseth, H. (2017). Den rette lære i akademia. <http://www.stk.uio.no/om/aktuelt/i-media/2017/den-rette-lere-i-akademia.html>.
- Andersen, S. C. & Thomsen, M. K. (2011). Policy Implications of Limiting Immigrant Concentration in Danish Public Schools, *Scandinavian Political Studies*, Vol. 34, No. 1, pp. 27-52.
- Andersen, K. V. (2003). Indvandrerbørn leger dårligt; institutionel konstruktion af farlig fritid. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer (red.), *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag. (s. 136-163).
- Andersen, V. K. (2005). *Problembørn, pædagoger og perkere – identitet og ambivalens I mødet mellem etniske minoritetsbørn og systemet*. Pd.d.-afhandling, Sociologisk Institut, Københavns Universitet & Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut.
- Buchardt, M. (2006). 'Store forventninger': Konstruktion af identitet i multikulturalistisk religionsundervisning. I: P. B. Andersen, C. Dahlgren, S. Johannessen og J. Otterbeck (red.), *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*. Museum Tusulanums Forlag (s. 263-291).
- Buchardt, M. (2010). When 'Muslim-ness' is pedagogised. 'Religion' and 'culture' as knowledge and social classification in the classroom, *British Journal of Religious Education*, Vol. 32, No. 3 (pp. 259-273). DOI: 10.1080/01416200.2010.498614
- Buchardt, M. (2016). *Kulturforklaring. Uddannelseshistorier om muslimskhed*. Tiderne Skifter.
- Bundgaard, H. (2009). Diskursiv lukning. Etniske dilemmaer i dansk minoritetsforskning. I: K. Hastrup (red.), *Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik*. Hans Reitzels Forlag (s. 193-206).

- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitutionen*. Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, V. T., Egelund, N., Fredslund, E. K. & Jensen, T. P. (2012). PISA Etnisk 2012 – PISA 2012 med fokus på unge med indvandrerbaggrund. KORÅ. Kan hentes på: [www.kora.dk](http://www.kora.dk).
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Deleuze, G. (2003). *Dessert Islands and Other Texts (1953-1974)*. Cambridge, Mass, London: Semiotext(e)
- Egelund, N. (2003). *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for 15-16 årige unge*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Egelund, N., Nielsen, C. P. & Rangvid, B. S. (2011). *PISA Etnisk 2009 – etniske og danske unges resultater i PISA 2009*. AKF Rapport. Kan hentes på: <http://www.e-pages.dk/aarhus-universitet/176/>.
- Egelund, N. & Tranæs, T. (2007). *PISA Etnisk 2005*. Odense: Rockwool Fondens Forskningsenhed og Syddansk Universitetsforlag.
- Fadel, U. H., Hervik, P. & Vestergaard, G. (1999). De "besværlige" somaliere. I: P. Hervik (red.), *Den generende forskellighed. Danske svar på den stigende multikulturalisme*. Hans Reitzels Forlag (s. 171-213).
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. Chicago: The University of Chicago Press
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gilliam, L. (2008). Svinekød, shorts og ballade. Børns forståelse af den muslimske og den danske identitet i skolen. *Tidsskrift for Islamforskning*, nr. 3.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L. (2014). Når religion er 'uproblematisk' i skolen. Moderat sekularisme, civiliseringsidealer og afslappede muslimer, *Tidsskrift for Islamforskning*, Vol. 8, No. 2 (s. 35-56).
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012) (red.). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag (kapitel 1, 2 og 9).
- Gitz-Johansen, T. (2004). *Integration i multikulturelle folkeskoler. Belyst gennem feltarbejde i de tidlige klasser på to multikulturelle skoler*. Ph.d.afhandling, Forskerskolen for Livslang Læring, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Hervik, P. (red.) (1999). *Den generende forskellighed. Danske svar på den stigende multikulturalisme*. Hans Reitzels Forlag.
- Horst, C. & Gitz-Johansen (2010). Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions, *Intercultural Education*, Vol. 21, No. 2, pp. 137-151.
- Holmstrøm, S., Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. (2011). *Pigeliv og fælles læreprocesser. Aktionsforskning med minoritetspiger i et alment boligområde*. Roskilde Universitet
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber, I: M. Pedersen, J. Klitmøller og K. Nielsen (red.), *Deltageobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag.
- Jeppesen, K. J. (1993). *Skolen – en nøgle til integration*. Socialforskningsinstituttet. København.
- Khawaja, I. (2010). "To belong everywhere and nowhere": *Fortællinger om muslimshed, fællesgørelse og belonging*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetsforlag
- Khawaja, I. (2014). Hverdagens religiøsitet i og udenfor skolen: Om kirker, nisser og bedetæpper, *Tidsskrift for Islamforskning*, 8, nr. 2 (s. 101-122).
- Kofoed, J. (1994). *Midt i normalen. Om minoriteter og den nationale idé*. Københavnerstudier i tosprogethed, bind 24, Danmarks Lærerhøj-skole, Center for multikulturelle studier.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhand-

- ling, Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kousholt, D. (2011). Muligheder i familiearbejde set fra børns og forældres hverdagsliv. I: C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag (s. 119-145).
- Lagermann, L. C. (2015). Ethnic Minority Students in – or out of? –Education: Processes of Marginalization in and across School and Other Contexts, *Outlines – Critical Practice Studies*, Vol. 16, Nr. 2 (s. 139-161).
- Latour, B. (2000). When things strike back: a possible contribution of ‘science studies’ to the social sciences, *British Journal of Sociology*, No. 51 (s. 107-123).
- Mejding, J. (2004). *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, Vol. 65 (pp. 1-20).
- Mol, A. (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham: Duke University Press
- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. Hans Reitzels Forlag.
- Moldenhawer, B. (2002). Skolen – en nøgle til integration af etniske minoritetsbørn? AMID Working Papers Series 25/2002, Aalborg Universitet.
- Mørck, L. L. (2006a). *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, Y. (2003). Narratives of the intersections of masculinities and ethnicities in a Danish high school class, *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, Vol. 11, No. 2, (pp. 111-120). DOI: 10.1080/08038740310002969.
- Mørck, Y. (2006b). Multikulti-gymnasieliv: identifikationer, solidaritetsformer og medborgerskab. I: S. L. Jørgensen & M. Sandberg (red.), *Kulturlighed. Temaer om kulturel identitet, foranderlighed og anerkendelse*. Philosophia. Rambøll Management Consulting & Andersen, S. C. (2010). *Mehmet og modkulturen. En undersøgelse af drenge med etnisk minoritetsbaggrund*. Rambøll.
- Schultz-Jørgensen, P. & Kampmann, J. (2000). *Børneperspektiver og børn som informanter*. Børnerådet. København.
- Sedgwick, E. (2003). Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You’re So Paranoid, You Probably Think This Essay is About You. In: *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke University Press.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse til SFO*. Roskilde Universitetscenter (Ph.d.-afhandling).
- Staunæs, D. (2000). Hvorfor hænger de “tyrskisk-kurdiske” drenge ud ved bænken langs skolemuren? *Unge Pædagoger*, nr. 5.
- Staunæs, D. (2003). *Etnicitet, køn og skoleliv*. Ph.d.-afhandling fra Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi (RUC).
- Staunæs, D. (2008). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Forlaget Samfundslitteratur, 1. Ebog.
- Søndergaard, D. M. (2000). *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. Museum Tusulanums Forlag. 2. oplag
- Søndergaard, D. M. (2001). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: H. Haavind (red.), *Kjøn og fortolkende metode. Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. Gyldendal Norsk Forlag (2. oplag).
- Søndergaard, D. M. (2003). Subjektivering og nye identiteter – en psykologi i et pædagogisk felt. *Kvinder, Køn og forskning*, Nr. 4 (s. 31-47).