

---

# Nordiske Udkast

---

Tidsskrift for kritisk samfundsforskning – Årgang 51, nr. 2

## Etik i – og efter – socialt retfærdig forskning med udsatte unge

**Laila Lagermann**

Selvstændig forsker og konsulent hos [www.lailalagermann.dk](http://www.lailalagermann.dk)

### Resume

*I artiklen ser jeg tilbage på arbejdet med min ph.d.-afhandling (Lagermann, 2014) om skolen som mulighedsrum for udsatte etnisk-racialiserede minoritetslever<sup>1</sup> i skolen. I den forbindelse ser jeg på, hvordan etik ifm. arbejdet med dette genstandsfelt er meget andet og mere end formaliserede og standardiserede retningslinjer for forskningsetik. I min forskning, der skriver sig ind i den tradition, der går under betegnelsen Social Justice studier, handler etik i lige så høj grad om det kritiske (videnskabs)teoretiske og metodologiske apparat, der anvendes undervejs i arbejdet med afhandlingen, som det handler om det, Swartz (2011) beskriver som 'reciprok etik'; at give noget tilbage. Afslutningsvis peger jeg på, hvordan det at give tilbage efter endt feltarbejde, i en social retfærdig optik, ikke blot handler om at give tilbage til de konkrete unge, men i lige så høj grad handler om at give tilbage – i form af viden og hjælp til handling – til de professionelle, der omgiver de unge.*

### Nøgleord:

Etik, social retfærdighed, kvalitativ forskning, udsathed, ungdom

---

<sup>1</sup> Betegnelsen 'etnisk-racialiserede minoritetslever' anvendes i kapitlet for at indfange unge med forskellige migrationshistorier og etniske baggrunde (marokkansk, libanesisk, palæstinensisk osv.), og som samtidigt via deres kropslige fremtoning (hud-, hårfarve og ansigtstræk m.m.) skiller sig ud fra majoriteten. Bindestregen i 'etnisk-racialiseret' insinuerer her, at de to betegnelser ofte væver sig sammen eller *interseker* og således i praksis er vanskelige at adskille (Lagermann, 2023a)

## Introduktion

Denne artikel handler om etik i kvalitativ forskning i og med udsatte unge etnisk-racialiserede minoritets elever i skolen, og den etiske fordring der er forbundet hermed. Artiklen tager afsæt i den undersøgelse af skolen som mulighedsrum for tolv etnisk-racialiserede minoritets elever, der kom til at danne rammen for mit ph.d.-arbejde (se Lagermann, 2014). Undersøgelsen var den første, hvor jeg som ung forsker skulle gøre mig etiske overvejelser ift. at forske i og med unge i udsatte positioner. Udsattheden handlede ift. målgruppen for undersøgelsen – etnisk-racialiserede minoritets elever i skolen – om, at disse elever siden udgivelsen af de første PISA-resultater i 2000 med jævne mellemrum har været – og fortsat er – genstand for bekymring. Bekymringen har handlet om en række problemer vedrørende udbyttet af skolegangen for disse elever i form af en overrepræsentation af tosprogede i specialklasser samt en uklar praksis vedrørende flersprogede elevers deltagelse i almenundervisning, specialundervisning og særligt tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog (OECD, 2004). Områderne for de to skolers placering var ligeledes at betragte som udsatte, idet begge områder har og fortsat er konfronteret med problematikker ift. kriminalitet og bandekonflikter. På den baggrund har områderne både historisk og i medierne – og ulig mange andre områder i København og Malmö, hvor skolerne ligger – særlige potentielle bande-relaterede kategoriseringer hægtet på sig. Meget tidligt i forløbet var jeg således klar over, at der var noget særligt på spil ift. mine etiske overvejelser omkring min forskning med de unge, hvor det særlige især handlede om ikke at komme til blindt at reproducere de udstøelsesprocesser, jeg selv var i gang med at undersøge (se også Nissen, 1996, s. 85).

Det formelle omkring etikken omhandlende de mere formaliserede retningslinjer for at bedrive empirisk forskning, var nogenlunde hurtigt på plads. Nogenlunde, fordi det senere skulle vise sig, at jeg i Sverige havde søgt om tilladelse et forkert sted (datatilsynet fremfor Etikrövningsnämnden), hvorfor det meste af empirien genereret på skolen i Sverige måtte skæres fra (se Lagermann, 2014, s. 102-105). Så selvom den formelle side af etikken ifm. kvalitativ forskning endte med at blive noget udfordrende, var den dog alligevel anderledes håndgribelig, end den etik, der med målgruppen for min forskning, synes at række ud over de formaliserede og standardiserede retningslinjer for forskningsetik (Swartz, 2011), og som er omdrejningspunktet for denne artikel. I artiklen diskuterer jeg de etiske implikationer undersøgelsens (videnskabs)teoretiske og metodologiske fundament havde, ikke bare konkret ift. udførelsen af mit feltarbejde, men også efter.

### Undersøgelsens empiriske take off

Såvel den (meta)teoretiske som den metodologiske tilgang er i undersøgelsen baseret på et decentreret, processuelt perspektiv, der i de konkrete analyser retter fokus væk fra det, Khawaja (2010: 21) betegner som præeksisterende, essentialistiske, deterministiske og absolutte enheder, og hvor fokus i stedet er på kompleksitetssensitive konstruktionsprocesser (se fx Søndergaard, 2005). Tilgangen baserer sig desuden på den (teoretisk informerede) antagelse, at menneskers liv og handlinger er relateret til muligheder og begrænsninger, der manifesterer sig i og på tværs af kontekster (se fx Mørck, 2006). Som følge heraf er fokus i undersøgelsen på konstruktionsprocesser – materielle (fiktive som non-fiktive) såvel som diskursive – ift. skolen som situeret mulighedsrum for elevernes handling, deltagelse og tilblivelse (Lagermann, 2014).

I undersøgelsen kombineres antropologisk og etnografisk inspireret feltarbejde (Lave & Kvale, 1995). Med det sproglige og kontekstuelle fokus tages der i undersøgelsens analyser udgangspunkt i empirisk kvalitative og semistrukturerede interviews (Kvale, 2003) med i alt tolv 9. klasses elever (individuelle og gruppeinterviews), fem lærere, en U&U-vejleder og en lærer-assistent i 2009 på to skoler samt opfølgende interviews og uformelle samtaler i 2012/13 med seks udvalgte unge fra første data-produktion.

For at få en fornemmelse af de to skoler som mulighedsrum for de deltagende unge med særlig vægt på undervisningssammenhænge, der trods alt udgør størstedelen af aktiviteterne i skolerne, fik jeg desuden adgang til at deltage i ca. tre uger på den udvalgte skole i Malmö og ca. fire uger på skolen i København. Min deltagelse vekslede i disse uger imellem deciderede planlagte observationer, hvor jeg med udarbejdede retningslinjer for mine iagttagelser gik tættere på forskelle i elevernes positioner og måder at deltage på, med en differentiering imellem de unges mere eller mindre aktive og relativt 'passive' deltagelsesformer, og en mere uspecifik deltagelse (Nissen, 2000, s. 58), som i undersøgelsen betegnes *deep hanging out*<sup>2</sup>. Min *deep hanging out* i skolerne var – ud over at give mig muligheden for at kvalificere mine interviewspørgsmål og få adgang til at udforme dem tættere på de unges og medarbejdernes hverdag i skolerne – medvirkende til at give mig en fornemmelse af, hvad (skole)livet i disse to skoler/klasser handler om, samt hvad der konkret siges og ikke siges, gøres

---

<sup>2</sup> *Deep hanging out* udgør en feltarbejdsmetode, ved hvilken forstås, at forskeren "hænger ud" i felten uden et umiddelbart eller konkret formål, men med en intention (jf. "deep") om at generere indlejret kropsliggjort viden om stedet. Intentionen er med andre ord at generere indsigter i betydninger af, hvad der siges og gøres, og hvad der netop hverken siges eller gøres i forskellige kontekster med divergerende positioneringskonstellationer (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 58 f.), for derved at få indblik i de unges mulighedsrum, dvs. særlige træk ved de unges fælles betingelser i skolen.

og ikke gøres, i netop disse skolekontekster (Staunæs, 2004, s. 76). Herudover gav min "hængen ud" i feltet mig adgang til en del anledningsvise, uformelle samtaler med forskellige elever og medarbejdere (men også med forældre, vejledere, skoleledere og andre relateret til feltet, der alle udgjorde voksne, der havde betydning for eleverne), hvilket i høj grad kom til at spille ind på udvælgelsen af deltagere i undersøgelsen – en udvælgelse, der baserede sig på et kriterium om relevans.

Kriteriet om relevans er inspireret af kritisk psykologisk *praksisforskning*, hvor relevansen så at sige går begge veje (Mørck & Nissen, 2005, s. 130). Det var med andre ord afgørende for min undersøgelse, at jeg og projektet udgjorde en relevant mulighed for de unge mhp. at kunne få adgang til deres perspektiver på og narrativer om skolen som mulighedsrum for deres deltagelse, handling og tilblivelse, og at de omvendt udgjorde en relevant mulighed for mig og undersøgelsen ift. projektets fokus på overskridende og marginaliserende læring. Kriteriet om relevans skulle imidlertid vise sig ikke at være gjort én gang, men derimod var noget, der blev forhandlet og genforhandlet af de unge i relation til mig undervejs i arbejdet med afhandlingen. Én forhandling blev afgørende for min adgang til overhovedet at komme tæt på de unge på skolen i København, jeg ønskede at komme tæt på, hvilket er beskrevet andetsteds (se Lagermann, 2020). Og flere af forhandlingerne gjort på skolen i 2009 ændrede sig for de unge undervejs på måder, der synes at være knyttet til selve designet for min undersøgelse – et design, hvor praksisforskning synes at møde sin begrænsning, hvilket jeg snart vender tilbage til.

### **Praksisforskning og ungeperspektiver**

*Praksisforskning* anses i en kritisk psykologisk forståelsesramme for en tilgang til udforskning af praksis, der giver mulighed for en overskridelse af dikotomien mellem teoretisk stringens og praksisrelevans i forskning (Mørck & Nissen, 2005, s. 130; Højholt, 2005, s. 24). Dette har jeg, som nævnt i udarbejdelsen af undersøgelsen, bl.a. gjort med udgangspunkt i kriteriet om relevans. Bestræbelsen med dette var at skabe et samarbejde med deltagerne i praksis, der i tråd med en kritisk psykologisk forståelse, blandt andet har til hensigt at forebygge en entydig objektgørelse af de 'udforskede' individer (Dreier, 1996, s. 61; Mørck & Nissen, 2005, s. 130). Analyserne har med dette udgangspunkt *ikke* haft til hensigt at vurdere, om deltagerne (de unge såvel som de professionelle) håndterer praksis optimalt, men *gennem deres håndtering* at lære noget om, hvad der er på spil og dermed om relevante problemer og usete muligheder for deres deltagelse i de undersøgte praksisser, der udgør skolerne (Højholt, 2005, s. 43).

På den baggrund tages der i undersøgelsen udgangspunkt i, at mennesker befinder sig i og med særlige ståsteder ud fra hver deres daglige og sammensatte livsførelse og dermed har særlige perspektiver på, hvilke muligheder og begrænsninger der stiller sig for dem (Kousholt, 2006). Herved bliver det afgørende at forstå menneskelig praksis ud fra et subjektivt begrundet første persons perspektiv frem for et tredje persons (ekspert)blik (Kousholt, 2006). Heri ligger en implicit (forsknings)bestræbelse på, og dermed et forskningsideal om, at jeg kommer til forståelse med den anden, hvad de oplever, og hvordan de oplever, deres situation er (Holzkamp, 1998). At bestræbe sig på at komme til forståelse med den anden, med udgangspunkt i den andens første persons perspektiv, er en *etisk* bestræbelse på at myndiggøre den deltagende unge som subjekt (Holzkamp, 1998), frem for at objektgøre den anden ved at forsøge at komme til forståelse med denne ”hen over hovedet” på ham eller hende (Holzkamp, 1998, s. 23).

Med første persons perspektivet åbnes der i en kritisk psykologisk forståelse for muligheder for en solidarisk kritik på flere niveauer, hvilket blandt andet indebærer et kritisk perspektiv på skolens praksis, ligesom formidlingen af de unges (oppositionelle) perspektiver kan vise sig at indeholde samfundskritiske potentialer (Mørck, 2006; Osterkamp, 2000). I en poststrukturalistisk informeret tænkning, som den fx ses hos Butler, kan kritikken implicit siges at ligge i og med de unges oppositionelle deltagelse, handlinger og fortællinger, der ifølge hende vil kunne betragtes som opstået ud af et ønske om ikke at blive ’styret’ sådan, på de specifikke måder, som skolen foreskriver (Højgaard, 2015).

At inddrage de unges perspektiver i forskningen handler med andre ord om at lade de unge træde frem som mennesker. Denne etiske bestræbelse, løber ikke blot gennem mit metodologiske arbejde med undersøgelsen, men er ligeledes afspejlet i mit valg af teoretiske tilgange til arbejdet med empirien; social praksisteori, poststrukturalistisk inspireret diskurspsykologi og kritisk raceteori. Lad os se på det.

### **Kritik som etisk fordring og (forandrings)praksis**

Indenfor en kritisk psykologisk tilgang ligger der med den ovenfor nævnte solidariske kritik en eksplicit ambition om at udvikle praksis (se fx Mørck et al., 2013). Denne forandringsambition er forankret i den kritiske psykologis marxistiske filosofiske rødder: ”Filosofferne har kun fortolket verden på forskellige måder; hvad det handler om er at *forandre* den” (Marx’s (1845) 11. Feuerbachtese i Bernstein, 1971, s. 13 – min oversættelse). Forandringsambitionen kan ligeledes spores indenfor en poststrukturalistisk tænkning, som den ses hos fx Davies (1993; 2000), Søndergaard (2000), Stau-næs (2004, s. 355) og Khawaja (2010), hvor den, om end mere implicit end den kritisk

psykologiske ambition om forandring, ligger som en del af selve ambitionen om destabilisering af diskurser og potentiel dekonstruktion af sociale kategorier (Khawaja & Mørck, 2009, s. 31). Med en destabiliserende analysestrategi er intentionen ifølge Søndergaard (2000, s. 73) at skabe et grundlag hos aftageren for en forholden sig, enten i retning af en mere reflekteret og bevidst gentilegnelse af de eksisterende betingelser eller i retning af en decideret dekonstruktion af de fremanalyserede diskursive (handlings)betingelser. Eller det, som Staunæs (2004, s. 354), inspireret af Haraway (1992), kalder for etablering af et "elsewhere", dvs. et sted, der kan tilbyde andre (handle)muligheder end det sted, vi kender, kan det. Med dekonstruktionen ligger med andre ord i høj grad en forandringsambition (Søndergaard, 2000). Dekonstruktion er ifølge Davies, Butler og Søndergaard (Søndergaard, 2000, s. 72) en i sig selv (eksplicit) politisk aktivitet for potentiel udvidelse af handlerum<sup>3</sup> (se også Lagermann, 2014).

Målet om udvidelse af menneskers handlemuligheder, at kunne udvide rammerne for liv, der kan leves, er en ambition, der går på tværs af de teoretiske tilgange jeg anvender i undersøgelsen med anvendelse af de nævnte. Der er på den baggrund med disse tilgange et helt naturligt fokus på netop grupper af mennesker, der 'dømmes ude' og dermed har begrænset adgang til mulige (viable) liv, der kan leves blandt fx transsekuelle (Butler, 1990/2007), homoseksuelle (Butler, 1990/2007), socialt udsatte unge (Nissen, 2000), børn i vanskeligheder (Kousholt, 2009), Guantanamo-fanger (Butler, 2002), indsatte i fængsler (Mathiassen, 2012; Jefferson, 2004), unge med bande-relationer (Mørck et al., 2013), racialiserede børn og unge i skolen (Gillborn, 2008; Youdell, 2006), kønnets betydning i skolen (Krøjer, 2012; Staunæs, 2004) etc.

Den kritiske praksis går i min anvendelse af den altså på tværs af de anvendte teoretiske tilgange ift. en kritisk forholden-mig til de (epistemologiske og ontologiske) grænser, der synes at være bestemmende for, hvem i skolen der kan komme til at tælle som subjekter, hvis liv der kan genkendes af skolen og lærerne, hvem der dømmes ude, og hvis subjektstatus der bliver usikker og risikofyldt (Højgaard, 2015). En kritisk praksis, der er drevet af det, jeg betegner som en *etisk fordring* i arbejdet med udsatte unge, og som på den baggrund kan ses som en del af den tradition, der under en samlebetegnelse kaldes Social Justice studier.

## Social retfærdighed

---

<sup>3</sup> Davies (1993) har en eksplicit kulturel ændringsintention knyttet til sit forskningsarbejde ift. køn, som ligeledes ses i Søndergaards (1996) dekonstruerende analyser (Søndergaard, 2000: 72).

*Social justice* (på dansk: social retfærdighed) har rødder i en amerikansk kontekst, men har bredt sig internationalt. Social Justice studier deler den beskrevne kritiske tilgang, og i en international sammenhæng er Participatory Research således en metode, der på mange måder minder om den praksisforskningsmetodologi, som det anvendte første persons perspektiv i min undersøgelse er inspireret af. Indenfor Participatory Research, eller Participatory Action Research (PAR), fokuseres der på en proces af fortløbende refleksion og handling udført med og af mennesker i den lokale praksis der undersøges, snarere end ”på” dem (Cornwall & Jewkes, 1995). Disse mennesker inddrages i processen, ligesom de ideelt set gør det indenfor kritisk psykologisk praksisforskning, som medforskere (co-researchers) (se fx Reason & Bradbury, 2008).

En sådan Participatory Research-metodisk tilgang ses fx hos Nygreen et al. (2006), der med en grundlæggende ambition om ”social change” har udarbejdet og studeret tre projekter i USA med hensigt på at vise, hvordan det, de betegner som en ”urban” ungdom – en eufemisme for fattige, marginaliserede unge med etnisk-racialiseret minoritetsbaggrund – kan være med til at skabe sociale og lokale forandringer og på den måde udgøre en vital ressource i disse forandringer. I kontrast til en dominerende forståelse af disse unge som udskilte eller vanskelige, peger de på, hvordan det med Participatory Research som metode er muligt at engagere urban ungdom i disse forandringer ved at medinddrage dem som aktive deltagere i forskningsprocessen. En bog af Cammarota & Fine (2008) beskriver studier med samme tilgang med en særlig vægtning af unge-perspektiver – Youth Participatory Action Research (YPAR) – som afgørende for at kunne få øje på at – og ikke mindst hvordan – forholdene for (udsatte) unge kan ændres. Hos Ginwright (2004) ses tilgangen anvendt med et særligt fokus på sorte elever i en amerikansk skolesammenhæng. (Lagermann, 2014).

*Deltagelse* udgør således en hjørnesteen i social retfærdighed (for en dansk kontekst, se Lagermann, 2023b) ud fra en grundlæggende forståelse af, hvordan social ulighed netop opstår, når en mindre gruppe af mennesker tager beslutninger for en større gruppe af mennesker, der således ikke får mulighed for at give udtryk for deres meninger. På den baggrund handler deltagelse – ud fra en socialt retfærdig tilgang – om, at alle mennesker i samfundet får mulighed for at udtrykke deres meninger og bekymringer, og at alle mennesker har noget at sige i sager, som vedrører og har en effekt på deres liv og levevilkår. I en forskningssammenhæng implicerer dette, at man som forsker altid må inddrage de mennesker, som forskningen handler om og vedrører – i tilfældet med min undersøgelse; de unge. Dette gøres ud fra en *frigørende etik*, hvor forskningen, som Swartz (2011, s. 49) beskriver det, er både retfærdig og fordelagtig for de deltagende, og hvor forskeren sikrer sig; at ”(...) people know and understand

their own oppressions more clearly so that they can work to change them” (Lynch, 1999, s. 51). Hvordan dette blev tilfældet for min undersøgelse, ser jeg nærmere på i det følgende.

### **Frigørende etik**

I sin artikel 'Going deep' and 'giving back' beskriver Swartz (2011) med henvisning til Lynch (1999, s. 51) som nævnt en *frigørende etik*, hvor forskning bl.a. skal sikre, at 1: de deltagende – medforskerne – kender og forstår deres egen undertrykkelse mere klart, så de, 2: kan arbejde på at forandre den. Denne pointe ligger som vist i tråd med min egen forskningsambition i undersøgelsen, der ligger til grund for artiklen, men også i tråd med mit arbejde efterfølgende med at formidle forskning tilbage til praksis(ser) og praktikere (se fx Lagermann, 2023b; 2022).

”Børn i skolen kan ikke sige op” (se fx Lagermann, 2017). Sådan har jeg ved flere lejligheder beskrevet børns præmis for at deltage i skolen<sup>4</sup>. I stedet er børn i større eller mindre grad tvunget til at være i skolen hver dag i ti år – selv hvis det ikke giver mening for dem. Jeg har i den forbindelse beskrevet (se Lagermann 2015; 2024, *in press*), hvordan mine observationer af udvalgte drenge i de to 9. klasse, jeg tilbragte tid i som del af mit feltarbejde, mest af alt mindede om løver i et bur; de syntes på mange måder at være fanget. Og videre – med afhandlingens analyser på – hvordan en del af det der fanger dem, er det individualiserende uddannelsessystem generelt set (se fx Christoffersen, 2014; Lagermann, 2014; Ball & Youdell, 2007; Mørck, 2006; Davies, 2006; Varenne & McDermott, 1998), og flere af lærernes (ekskluderende) *'teaching-as-usual'* praksisser i særdeleshed (se Lagermann, 2014). De etiske implikationer ved dette synes at være, at livet i skolen på mange måder bliver uleveligt, som Butler udtrykker det, hvilket gør det svært, og til en vis grad umuligt for flere af de unge jeg følger, at leve *viable liv* i skolen (se også Lagermann 2015a). I forbindelse med netop det ulevelige skoleliv synes jeg, med min tilstedeværelse under mit feltarbejde, at udgøre et 'helle' for disse unge, hvilket gjorde mit projekt relevant for de unge at deltage i. For en stund.

Bourdieu (1990), inspireret af Mauss' 'The Gift' (på dansk: 'Gaven'), beskriver et grundlæggende princip for giv-og-tag-relationer, hvor udveksling af gaver forstås som den grundlæggende drivkraft ift. reguleringen af en praksis. Bourdieu hævder, at den indledende udveksling af en gave altid indebærer den mulige fortsættelse af udvekslingen i form af en modgave – udover at udvekslingen omfatter den implicite

---

<sup>4</sup> Se også [www.lailalagermann.dk](http://www.lailalagermann.dk)



anerkendelse af modtageren. Ifølge Bourdieu forstås dette princip om gensidig udveksling som en disposition, der er indprentet i deltagerne, her forskeren og deltagerne, som en konsekvens af deres deltagelse i en praksis, i dette tilfælde forskningspraksis.

Forståelsen af forskningspraksis som en praksis blandt andre praksisser, gør at giv-og-tag-relationer (også) er en del af forskningspraksis. I den forstand, og på et generelt plan, syntes det forskningsprojekt jeg repræsenterede for de unge deltagere i 2009, at tilbyde (give) et *tilflugtssted* for dem, hvor deres tilsyneladende presserende fortællinger om oplevelser af uretfærdighed (se Lagermann, 2015a) ikke bare blev anerkendt, men betragtet som vigtige bidrag, der omvendt var altafgørende for mit forskningsprojekt. At udgøre tilflugtssted som forsker er ifølge Swartz (2011) særlig aktuelt, når man bedriver forskning med udsatte unge. Det minder os om behovet hos disse mennesker for at dele deres oplevelser af uretfærdighed med voksne mennesker, og fungerer i forlængelse heraf som en reminder om fraværet af netop voksne, der for de unge udgør et sådant voksent menneske. Dette var fx tilfældet for Saad.

Saad var en af de elever i 9. klasse, som jeg fulgte under mit feltarbejde på skolen i København. Jeg havde mange interessante samtaler med Saad i løbet af de 4 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 hele tiden – modsat tidligere – med ivrige håndsoprækninger gennem hele timen. Men igennem timen bliver Saad ikke en eneste gang valgt til at besvare lærerens spørgsmål. Det får Saad 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!«. (Lagermann, 2015a, s. 586 – min oversættelse).

Observationen er interessant af flere grunde. Ift. min pointe om som forsker under et feltarbejde at udgøre et tilflugtssted for marginaliserede unge, ser jeg for det første Saads ivrige deltagelse i fysiktimen – at tage et enkeltmandsbord og sætte sig lige foran læreren; de mange håndsoprækninger m.v. – som vævet ind i vores snak tidligere på dagen. For det andet ser jeg Saads direkte og frustrerede henvendelse til mig lige efter timen, som tegn på det samme og dermed på hans bevidsthed om, og i forlængelse heraf, på hans behov for et vidne til de uretfærdigheder han tilsyneladende

oplever så mange af: ”Kan du se hvad jeg mener? Det er jo lige meget om jeg rækker hånden op, eller ej! Jeg bliver jo aldrig valgt alligevel!” (se Lagermann, 2015a).

At være bevidst om, at være “fanget” i skolen, som i eksemplet her med Saad, men også med flere af de andre unge (se Lagermann, 2014), er imidlertid kun første del af Swatrz’ frigørende etik. Anden del – at arbejde for en forandring – viste sig i det samlede materiale at være stort set umuligt for de unge at gøre alene; kun i relation til bestemte betydningsfulde voksne, syntes dette at være muligt. Dette fund peger på, at marginaliserede børn og unge i skolen har brug for, at skolen og lærerne viser dem nogle andre veje, hvor der er plads til, at deres forudsætninger og perspektiver kan få en plads i skolen og i undervisningen (se Lagermann, 2015b; 2019). Og måske netop derfor var de unges behov for at dele oplevelser af uretfærdigheder med mig så meget desto større, idet dette behov tydeligt havde ændret sig, da jeg to år efter – efter de unge havde forladt folkeskolen – kontaktede dem mhp. gennemførelsen af opfølgende interviews. Retrospektivt forstår jeg dette ift. at behovet for mig som et ’helle’, ikke længere var til stede hos de unge – og at jeg dermed ikke længere havde noget at ’give’ de unge. Lad os se på det.

### **Når praksisforskning møder sin begrænsning**

Jeg har ved flere lejligheder diskuteret muligheder og dilemmaer forbundet med som kvalitativ forsker at ’få adgang’ til det felt, man ønsker at undersøge (se fx Lagermann, 2014; 2020). Alligevel er det som om, at denne måde at beskrive det på; ’at få adgang’, indikerer, at der er ’noget’ allerede eksisterende ’derude’, som jeg som forsker ønsker at komme ’ind i’. Denne måde at begribe, hvad det er vi gør, når vi som kvalitative forskere bevæger os ud i verden mhp. at indsamle empiri – og tilbage til forskningskammeret igen – er imidlertid forsimplet. Snarere er det, som Matthiesen skriver (2020, s. 9):

“(…) the field is not a spatial place. It is a social context comprised of people in the midst of living their lives. A context relationally produced and reproduced through the participation of persons living, grappling with goals and concerns, constantly moving and changing”.

At feltet udgør en ’social kontekst’, hvor mennesker lever deres liv i konstant bevægelse og forandring, synes særligt tydeligt – med en vægtning af det sidste – da jeg efter en periode på to år (inkl. en barsel), og efter aftale, skulle tilbage og interviewe seks udvalgte unge, som jeg havde interviewet tidligere, men blot endte med to. Alle seks unge, med undtagelse af én (der aldrig returnerede mine beskeder), var meget

venlige, da jeg henvendte mig mhp. et opfølgende interview, men de tre af dem, ud af de resterende fem, endte kort efter med at trække sig helt fra vores kommunikation. Dette har efterfølgende givet mig indtrykket af, at deres behov for mig og det tilflugtssted jeg med vores samtaler udgjorde for dem i første omgang ift. at dele deres erfaringer, dilemmaer og udfordringer, ikke længere var presserende, hvis det overhovedet eksisterede. Denne tese understøttes af det faktum, at de to unge mænd, Amir (se Lagermann, 2015a) og Mounir (se Lagermann, 2013), som var de eneste to, jeg endte med at interviewe i anden omgang, tilsyneladende fortsat havde behov for at dele deres mange oplevelser af ulighed og uretfærdighed med mig.

De unges tilbagetrækning fra projektet skabte selvsagt fundamentale ændringer for det grundlæggende undersøgelsesdesign, hvilket gav anledning til mere overordnede refleksioner ift. præmisserne for at forske i og med marginaliserede unge og implikationerne af disse præmisser (se også Lagermann, 2020). Det har desuden givet anledning til nogle mere generelle refleksioner ift. et praksisforskningsdesign, der så at sige – både i tid og sted – ’slipper’ sin kontekst mhp. at følge de unge i nye kontekster. En periode på to år, hvor jeg forsøgte at ’give’ til vores relation, samt de unges skift af kontekst med deres afslutning af 9. klasse og videre forløb ud i ungdomsuddannelse, frafald fra ungdomsuddannelser, lærepladser m.v., syntes således retrospektivt set at kunne være med til at pege på mulige årsager til, at det oprindelige praksisforskningsdesign måtte revideres.

Meget af den praksisforskning, jeg er stødt på, er således gjort i et *kontinuerligt* samarbejde med personer i (og evt. på tværs af) *én sammenhæng* (se fx Petersen, 2021; Højholt, 2005; Mørck, 2003, 2006; Nissen, 2000) og i *én sammenhængende periode*. Min ambition med afhandlingen om at lave forskning på tværs af kontekster, dvs. på tværs af grundskole og evt. ungdomsuddannelse gjorde, at de unge var spredt fra hinanden, hvilket i praksis betød, at selvom det lykkedes mig at lave et interview med Amir, så lykkedes det til trods for min forespørgsel om dette aldrig Amir at få Saad til at deltage sammen med ham, som det var tilfældet den anden vej rundt i 2009. På samme måde så flere af de unge i Sverige kun hinanden sporadisk, da jeg kontaktede dem i 2012. Alt i alt har det for mig at se betydet, at praksisforskning kan siges at møde sine begrænsninger, når det så at sige slipper en kontekst, dvs. når man skal følge individer på tværs af kontekster, ud i nye sammenhænge, ligesom fraværet af en gatekeeper i den forbindelse i samspil med det lange afbræk fra projektet, der var nødvendig ift., at de unge kunne nå at etablere sig i deres nye kontekster, i mit tilfælde blev for spinkel et grundlag at (gen)gøre vores samarbejde på.

### **Afrunding: ’Giving back’**

Etik handler i en social retfærdig optik ikke blot om, fx som forsker, at dokumentere social ulighed. Som nævnt handler det i høj grad også om deltagelse fra de medforskende unge mhp. en ændring af status quo med ulighed som fortegn. En væsentlig pointe i den forbindelse er, at man udskifter idealet om *lighed* (engelsk: equality) med idealet om *retfærdighed* (engelsk: equity) ud fra den forståelse, at lighed i sig selv kan være et andetgørende og ekskluderende ideal (Lagermann & Khawaja, 2022). Dvs. at lighed kan ende med at ekskludere snarere end at inkludere bestemte børn, hvilket fx er tilfældet ift. en farveblind pædagogisk tilgang (se også Lagermann, 2023b).

De unges kendskab og forståelse for deres egen undertrykkelse, i artiklen eksemplificeret i casen med Saad, er første skridt i retning af, at de/han – også, eller måske særligt – efter mit afsluttede feltarbejde, der kom til at betyde afslutningen på vores samarbejde, kan arbejde på at forandre den. Men at arbejde for en forandring viste sig i det samlede materiale, som nævnt, at være stort set umuligt for de unge at gøre alene; kun i relation til bestemte betydningsfulde voksne, syntes dette at være muligt. På den baggrund synes den egentlige forandring, som nævnt i artiklen, ikke at handle så meget om de unge, som det handler om de strukturer og det skolesystem, som de er en del af.

Den 'reciproke etik' ift. at 'give tilbage', som Swartz så fint beskriver ift. forskning med udsatte unge, handler med andre ord ikke blot om de unge; at give tilbage til dem, som jeg har beskrevet i artiklen. Det handler i lige så høj grad – hvis ikke højere, når vi taler om udsatte unge – om at 'give tilbage' til dette system og disse strukturer. Formidlingen af min forskning fra den gang, suppleret med nye gjorte studier af genstandsfeltet med udsatte etnisk-racialiserede minoritetselever i det danske skolesystem, peger på, at en reciprok etik og det at give tilbage altid også må indebære 'systemet', som de unge er indlejret i og gjort af. Sagt med andre ord, må sand social retfærdig forandring med den bevidstgørelse og hjælp til at handle, som Swartz beskriver ift. de unge, altid ligeledes gøre sig gældende ift. de professionelle – fra politikere til praktikere – der omgiver disse unge (se fx Lagermann, 2023b).

## Referencer

- Bernstein, R.J. (1971). *Praxis and action. Contemporary Philosophies of human activity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Polity.
- Butler, J. (1990/2007). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York, London: Routledge.
- Butler, J. (2002). Guantánamo Limbo. Essay. *The Nation*, 274(12), 20-24.
- Cammarota, J., & Fine, M. (Eds.) (2008). *Revolutionizing Education. Youth Participatory Action Research in Motion*. New York: Routledge.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? I: *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676.
- Davies, B. (1993). *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. New South Wales, Australia: Allen and Unwin.
- Davies, B. (2000). *A body of writing. 1990-1999*. Oxford: AltaMira Press.
- Dreier, O. (1996). Indledning – praksisforskning om brugere og professionelle. I: U. Juul Jensen, J. Qvesel & P. Fuur Andersen (red.), *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundheds-forskning* (pp. 61-66). København: Philosophia.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or conspiracy?* New York: Routledge.
- Ginwright, S. (2004). *Black in School: Afrocentric reform, urban youth, and the promise of hip-hop culture*. New York: Teachers College Press.
- Haraway, D. (1992). The Promises of Monsters: A Regenerativ Politics for inappropriate/d others. I: L. Grossberg et al. (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 295-337). New York and London: Routledge.
- Holzkamp K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. I: *Nordiske Udkast*, 26(2), 3-31.
- Højgaard, L. (2015). Kritik som praksis – Judith Butler som kritisk tænker. I: Hviid Jacobsen, M. & Pedersen, A. (red.): *Kritik: Klassiske og kontemporære sociologiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 283-301.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: C. Højholt (red.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab* (pp. 11-46). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jefferson, A. (2004). *Confronted by Practice. Towards a Critical Psychology of Prison Practice in Nigeria*. PhD.-dissertation. Department of Psychology, University of Copenhagen.
- Khawaja, I. (2010). *To belong everywhere and nowhere. Fortællinger om muslimskhed, fællesgørelse og belonging*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

- Khawaja, I., & Mørck, L.L. (2009). Researcher positioning. Muslim "otherness" and beyond. I: *Qualitative Research in Psychology*, vol. 6 (Special Issue: Critical Psychological Research Methodologies in and on Practice), 28-45.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv: Fællesskaber i børns liv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Kousholt, D. (2009). *Investigating children's difficulties as part of a life across different contexts*. Paper presented at European Congress of Psychology, Oslo, Norge.
- Krøjer, J. (2012). Drengelærer og pigeelærer: - Hvordan skabes køn i skolen? I: O. Løw & E. Skibsted (red.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere* (s. 216-236). København: Akademisk Forlag.
- Kvale, S. (2003). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. (9. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lagermann, L. C. (2013). The Game. Marginalisering og komplekse konstitueringer af overskridende forandringsbevægelser. I: *Psyke & Logos*, 2013, 34, s. 540-558.
- Lagermann, L. C. (2014). *Unge i – eller ude af? – skolen. Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolings elever med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse.
- Lagermann, L. C. (2015a). Sticky categorizations: processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 28, No. 5, pp. 573–593.
- Lagermann, L. C. (2015b). Ethnic minority students in – or out of? education. *Outlines. Critical Practice Studies*. Vol. 16, No. 2, 2015, pp. 139-161.
- Lagermann, L. C. (2019). *Farvede Forventninger*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lagermann, L. C. (2020). Feltarbejde med marginaliserede børn og unge: et spørgsmål om tillid? I: Pedersen, K. E. & Ladefoged, L. (red.). *Forskning med børn og unge. Etik og etiske dilemmaer* (antologi). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lagermann, L. C. (2022). Pædagogens farvel til farvede forventninger. I: K.L. Madsen, J. Jørgensen & J. Graack (red.), *Normkritik i pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lagermann, L. (2023a). Kritisk farvebevidst pædagogik i skolen. I: Khawaja, I., & Lagermann, L. (2023) (Red.), (*Farve*)blinde vinkler. *Om racialisering, ulighed og andetgørelse i pædagogisk praksis* (antologi). Frederiksberg: Nyt Fra Samfundsvidenskaberne.
- Lagermann, L. (2023b). *Socialt retfærdig pædagogik. I teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Lagermann, L. C. & Khawaja, I. (2022). *Gode intentioner er ikke nok. Opgør med fem myter om racisme, diversitet og etniske minoriteter i pædagogisk praksis*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lave, J., & Kvale, S. (1995): What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. *Qualitative Studies in Education*, 8(3), 219–228.
- Lynch, K. (1999). Equality Studies, the Academy and the Role of Research in Emancipatory Social Change. I: *The Economic and Social Review*, 30(1): 41–69.
- Mathiassen, C. (2012). *Danish Women's perspectives on social life in prison: examples from everyday life in mixed gender prisons*. Net-publikation. Tilgængelig på <http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2012/04/mathiasseneppaper.pdf>.
- Matthiesen, N. (2020). A question of access: metaphors of the field. I: *Ethnography and Education*, 15:1, 1-16.
- 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., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: T. Bechmann Jensen & G. Christensen (red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (pp. 123-153). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L.L., Khaled, H., Møller-Andersen, C., Özüpek, T, Palm, A.M., & Vorbeck, I.H. (2013). Praxis development in relation to gang conflicts in Copenhagen, Denmark. I: *Outlines*, 14(2), 79-105.
- Nissen, M. (1996). Et socialpsykologisk bidrag til forståelse af brugerindflydelse i psykosocial praksis. I: U. Juul Jensen, J. Qvesel & P. Fuur Andersen (red.), *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning* (81-92). København: Philosophia.
- Nissen, M. (2000). *Projekt Gadebørn*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Nygreen, K., Kwon, S.A., & Sánchez, P. (2006). Urban Youth Building Community: Social Change and Participatory Research in Schools, Homes, and Community-Based Organizations. I: *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 107-123.
- OECD-rapport om grundskolen i Danmark (2004). Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5. Undervisningsministeriet.
- Osterkamp, U. (2000). Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. I: *Nordiske Udkast*, 28, 5-28.
- Petersen, K.E. (2021). Leisure and youth club's work with young people of ethnic minority background living in socially deprived housing areas: creating

- processes of hope and empowerment through social pedagogical work. I: *International Journal of Social Pedagogy*, 10, 1, s. 1-14.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2008). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D.M. (2005). Interview i en tangotid. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s. 49-72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Swartz, S. (2011). 'Going deep' and 'giving back': strategies for exceeding ethical expectations when researching amongst vulnerable youth. I: *Qualitative Research*, vol. 11(1) 47-68.
- Søndergaard, D.M. (1996). *Tegnet på kroppen*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: H. Haavind (red.), *Kjøn og Fortolkende Metode* (pp. 60-104). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Søndergaard, D.M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: T.B. Jensen & G. Christensen (red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder* (pp. 233-267). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.