

# **Fortællinger mellem erindring og forventning**

Selvfortællingen som meningsforhandling, forskelsmarkør og  
uddannelsesmotivation blandt kommende lærere

**Tine Brøndum**

Ph.d.-afhandling

Syddansk Universitet

Institut for Kulturvidenskaber, Uddannelsesvidenskab

## **Fortællinger mellem erindring og forventning**

Selvfortællingen som meningsforhandling, forskelsmarkør og uddannelsesmotivation  
blandt kommende lærere

© Tine Brøndum

Ph.d.-afhandling

4. oktober 2016

Vejleder: Marianne Horsdal

Bivejleder: Claus Haas

Uddannelsesvidenskab

Syddansk Universitet, Institut for Kulturvidenskaber

Omslagsdesign: Christine Meike Jensen

Printed by Print & Sign

ISBN 978-87-93496-17-0

## Indhold

Forord.....	6
<b>DEL I: INDLEDNING, TEORI, EMPIRI &amp; METODE .....</b>	<b>8</b>
<b>Kapitel 1: Indledning.....</b>	<b>8</b>
Problemformulering.....	11
Placering i empirisk forskningsfelt.....	12
Videnskabsteoretiske positioner for virkelighed, sprog og fortælling.....	17
Afhandlingens opbygning.....	26
<b>Kapitel 2: Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>29</b>
Fortællingen som vidensform .....	30
Ricoeur: Fortællingen som menneskelig tid .....	33
Taylor: Søgen efter mening.....	38
Relationelle begreber: positionering og subjektivering.....	49
Processuelle perspektiver på individ og fællesskab .....	53
<b>Kapitel 3: Empiri og metode .....</b>	<b>60</b>
Forskningsdesign.....	60
Det narrative biografiske interview.....	68
Observation.....	74
Analysestrategi.....	80
Etiske overvejelser.....	83
<b>DEL II: EN HISTORISK OG EN AKTUEL KONTEKST .....</b>	<b>87</b>
<b>Kapitel 4: Læreruddannelsen før og nu.....</b>	<b>87</b>
200 års læreruddannelse: fra konfession til profession.....	90
Den uddannelsespolitiske kontekst.....	95
En flerkulturel folkeskole? Fortællinger om forskel og kultur i skolen .....	95
Folkeskolens formål: nationale eller flerkulturelle strømninger?.....	99

Opsamling .....	103
<b>Kapitel 5: Nye fagkonstruktioner: Kampen om den almene dannelse.....</b>	<b>106</b>
2007: Kristendom, livsoplysning og medborgerskab .....	107
2013: Almen Dannelse: KLM.....	110
Diskursive kampe om faget.....	116
Opsamling .....	121
<b>DEL III: NARRATIVE BIOGRAFISKE ANALYSER .....</b>	<b>123</b>
Analysernes redskabskasse.....	124
<b>Kapitel 6: Analyse af Yasmins fortælling .....</b>	<b>126</b>
Begyndelse .....	127
Midte .....	132
Afslutning .....	147
<b>Kapitel 7: Analyse af Nikolajs fortælling .....</b>	<b>149</b>
Begyndelse .....	150
Midte .....	154
Afslutning .....	171
<b>Kapitel 8: Analyse af Malthes fortælling.....</b>	<b>178</b>
Begyndelse .....	179
Midte .....	181
Afslutning .....	190
<b>Delkonklusion.....</b>	<b>193</b>
<b>DEL IV: TEMATISKE ANALYSER .....</b>	<b>198</b>
<b>Kapitel 9: Erindringer om eksklusion og inklusion i skolen .....</b>	<b>199</b>
Udenfor fællesskabet.....	200
Betydningsfulde overgange.....	212
Perifere positioner indenfor fællesskabet.....	216
Intersektioner mellem etnicitet og køn.....	222

Opsamling .....	225
<b>Kapitel 10: Skolens kategoriseringer.....</b>	<b>227</b>
Skolens kulturelle koder .....	<b>228</b>
Genkendelig eller ej.....	233
Tørklæder i undervisningen.....	240
'Minoritetsfortællingen' genfortalt: Legitimitet og biografisk læring.....	248
Opsamling .....	253
<b>Kapitel 11: (Lærer)identifikation gennem fag og uddannelseskultur .....</b>	<b>254</b>
Læringshistorie og læreridealer .....	257
Subjektivisering gennem arbejdsformer og læreplaner.....	261
KLM i klassens rum .....	<b>266</b>
KLM som danskhedsmarkør .....	281
Opsamling .....	284
<b>DEL V: KONKLUSION &amp; PERSPEKTIVERING .....</b>	<b>285</b>
<b>Kapitel 12. Konklusion .....</b>	<b>285</b>
Opsummering af biografiske analyser:.....	<b>286</b>
Opsummering af tematiske analyser:.....	<b>288</b>
Læringshistorier og uddannelsesmotivation .....	289
Forskelsmarkører i klassens rum .....	290
Forslag til øget opmærksomhed i praksisfeltet.....	293
<b>Referencer .....</b>	<b>295</b>
<b>Dansk resume .....</b>	<b>301</b>
<b>English summary .....</b>	<b>305</b>
Bilag 1: Oversigt over interviewpersoner.....	309
Bilag 2: Information til studerende forud for biografisk interview .....	310
Bilag 3: Spørgeguide til semistruktureret opfølgende interview .....	311
Bilag 4: Spørgeguide til undervisere ved læreruddannelsen .....	313

## Forord

De næste mange sider handler om fortællinger. Om de muligheder og valg, veje og vildveje, der karakteriserer den biografiske fortælling. I det lys ligger det ligefor at se arbejdet med afhandlingen som en fortælling i sig selv. Som de mange fortællinger, der vil blive præsenteret i det følgende, har også denne været kompleks og til tider syntes uden overskueligt plot. Når jeg alligevel ved afslutningen samler trådene og etablerer mening med arbejdet, er det med stor bevidsthed om og tak til alle, der har hjulpet til undervejs.

Først og fremmest en kæmpe tak til alle de lærerstuderende hvis fortællinger, det hele drejer sig om. En fortælling er en gave, der skal gives i frivillighed, og det har i sandhed været en gave at blive inviteret ind i jeres historier. Hver har de efterladt mig dybt berørt over hverdagens store og små dramaer. Både de genkendelige og dem, der har vist mig, hvor forskellige forudsætninger vi undertiden har.

Dernæst stor tak til min hovedvejleder, Marianne Horsdal, hvis vejledning og ekspertise har været afgørende undervejs. Tak for at du har troet på projektet, støttet mine ideer, og inviteret mig ind i din verden af fortællinger. Udover din vejledning har vi været sammen om både undervisning og konferenceophold i Italien. Det har hjulpet mig til inspiration og fodfæste i universitetets snørklede verden. Tak også til min bivejleder Claus Haas, for at give afklaring og struktur og skarpe kommentarer undervejs, når jeg selv havde svært ved at se sammenhæng i arbejdet.

Utroligt mange mennesker på Syddansk Universitet har haft betydning for mit arbejde. Tak til alle i de to forskningsgrupper, som undervejs har læst med og givet nye indsigter. Jeg startede projektet som en nytilkommer i den pædagogiske forskningsverden, og jeg har lært utroligt meget undervejs. Særlig tak til Peter Hobel for din vedvarende gode sparring og vores fælles undervisningshold på Interkulturel pædagogik. Og tak til Ellen Krogh og Katrin Hjort for altid gode og konstruktive kommentarer.

Tak til mine mange gode ph.d.-kolleger, venner og medlæsere, der har bidraget både til arbejdets udvikling, og til at det aldrig har været kedeligt: Kristian Møller Jørgensen, Maja Gildin Zuckerman, Tea Dahl Christensen, Anders Stig Christensen, Helle Jørgensen og Steffen Iversen samt mange

andre på universitetet. Det er svært at overvurdere betydningen af at kunne vende daglige spørgsmål og møde forståelse og gensidighed, som det giver at være i samme båd. At være i samme togvogn kan også være vigtigt, når vejen til arbejde er lang. Derfor også tak til Esben Nedenskov Petersen for godt selskab og araberkager på vej over Storebælt. Også mange andre fællesskaber og enkeltpersoner har hjulpet mig godt på vej. Herunder tak til mine nye kollegaer og særligt Susanne Murning for at spejle mit arbejde og for dit udsøgte rullende bibliotek. Alle har medvirket til, at jeg aldrig har genkendt forskningsverdens ry af ensomhed og skarpe albuer.

Tak også til Maria Ross Larsen, der med kyndig og ikke mindst hurtig hånd har transskriberet mine interview. Og til Christine Meike Jensen, med hvem jeg deler hovedparten af mine egne skoleerindringer, for at give mine ord det helt rigtige omslag. Kommaer sætter ikke sig selv, og når jeg sætter dem, skal de som regel flyttes. Derfor også en kæmpe tak til min indsatsstyrke for kommasætning og anden sprogoprydning: min far, mor, Nanna, Mikkel, Søren Fahnøe Jørgensen og Susanne Billesø.

A special thanks to my contacts and colleagues in New York. Most of all thank you, Celia Oyler, for letting me in and taking the time to get to know me and my work. You introduced me to a whole set of new questions and eye opening perspectives on pedagogy, society and equality and helped me develop my voice. Thank you Daniel Friedrichs, Britt Hamre and Peter Hillman for inspiring talks and company, making my months at Columbia University's Teachers College a dream come true. I relation hertil også stor tak til Oticon Fonden og Augustinus Fonden såvel som Humanioras Ph.d.-skole og SDUs Forskningsfond for at gøre opholdet økonomisk muligt.

Tak til sidst til min familie og mine venner, som jeg glæder mig til at se mere til. For at bære over med min tiltagende distraktion, sene arbejdsdage og svindende tilstedeværelse. Dette gælder ikke mindst den lille hær af altid parate børnepassere, hvis hjælp særligt de sidste måneder har været uvurderlig: mine forældre, svigerforældre, Nanna og Crispin, Eline og Nikolaj. Tak for jer!

Endelig tak til mine to yndlingsmennesker, Mikkel og Gustav. Mikkel for din opbakning, gode madlavning og skarpe kommentarer. Og Gustav, den nok største vildvej undervejs, for at være den vigtigste og bedste at give mange nye fortællinger videre til.

### Kapitel 1: Indledning

Skolen udgør en af de mest indflydelsesrige tidlige rammer for vore liv. Det er i skolen, at vi lærer elementær faglig viden, og det er her vi gennem barndom og ungdom socialiseres til særlige individer og i særlige fællesskaber. Skolen producerer med andre ord ikke kun viden, men er også et betydningsfuldt kulturelt og socialt rum, hvor børn subjektiveres som særlige elever med særlige identiteter, og hvor fremtidsforventninger om uddannelse og profession formuleres.

Denne afhandling handler om hvordan sådanne erindringer om skolen griber ind i og former en række lærerstuderendes selvfortællinger og læringshistorier. Med afsæt i narrative livshistorier med 14 lærerstuderende af forskellige sociale, etniske og religiøse baggrunde, undersøger afhandlingen, hvordan de studerende gennem skoleerindringer og læringshistorie skaber en sammenhængende selvfortælling og udtrykker motivation for at læse til lærer. Hermed fokuserer analyserne på, hvordan de studerende trækker på deres læringshistorie og baggrund; hvordan faglige såvel som sociale dynamikker inkluderer og ekskluderer, og hvordan skolens fællesskabelse griber ind i den enkeltes subjektiveringsmuligheder som henholdsvis elev, studerende og kommende lærer.

Med afsæt i en sådan forståelse er skolens rolle i samfundet både markant og kompleks, og skolen påkalder sig følgelig vedvarende interesse fra både forskere og politikere. På den ene siden betones en ambition om skolen som en lighedsskabende og uomgængelige vej til social og økonomisk uafhængighed. På den anden side er det et i forskningen velkendt forhold, at uddannelsesmuligheder ikke er lige for alle, og at børn fra veluddannede middelklassehjem oftere end andre klarer sig godt i det danske uddannelsessystem. Hvordan den sociale (re)produktion gør sig gældende i skolesammenhænge udgør et stort og komplekst forskningsfelt, som det ligger uden for denne afhandlings rammer fyldestgørende at inddrage (Se fx Gilliam, 2008; Hansen, 2003; Murning, 2013).

Afhandlingen tager imidlertid afsæt i det sagsforhold, at forældres uddannelse, køn og etnicitet udgør vigtige parametre for, hvordan børn og unge klarer sig i både grundskolen såvel som på ungdoms- og videregående uddannelser. Dette gør sig gældende på måder der viser, at den negative



sociale arv trods en generelt og eksplosiv stigning i uddannelsessystemet<sup>1</sup> mod forventning ikke har rykket ved overordnede strukturelle uligheder i samfundet eller brudt det relative forskelsforhold mellem børn og unge af forskellige samfundslag (Hansen, 2003).

Snarere synes der med ovennævnte uddannelsesboom at være skabt en øget grobund for ulighed inden for de enkelte skoletrin og uddannelser, hvor køn, etnicitet og social baggrund gør sig gældende på subtile måder. Sådanne uligheder synes at påvirke både elevernes udbytte, valg af uddannelse, motivation og frafaldsrisici, såvel som den *interne differentiering*, der finder sted inden for de konkrete uddannelsesrums rammer (Murning, 2013; Pilegaard Jensen & Haselmann, 2012).

For bedre at forstå skolens og uddannelsernes rolle i spørgsmål om (re)produktion af ulighed i samfundet, er der derfor behov for dels at rette blikket mod de dynamikker af differentiering, inklusion og eksklusion der finder sted internt på uddannelserne (Murning, 2013, p. 8). Dels er der efter min overbevisning behov for øget opmærksomhed på de subtile måder, hvorpå uddannelsesvalg og -deltagelse knytter sig til spørgsmål om identitet, følelser og subjektivering. Fortrolighed med uddannelsernes kulturelle og sociale koder synes at have afgørende betydning for både at begå sig i skolen og for at forlade den igen med gode resultater. Trods ovennævnte forskningsfelts tyngde er disse forhold dog fortsat kun mangelfuldt udforsket fra et subjektperspektiv (Kampmann, Rasmussen, Rasmussen, & Weber, 2004). En række uddannelsesforskere påpeger i forlængelse heraf behovet for analyser, der ud fra et sådant perspektiv undersøger relationer mellem læring, identitetsprocesser, kultur og eksklusion.

Det er et sådant subjektperspektiv jeg i det følgende vil anlægge. Via 14 lærerstuderendes biografiske fortællinger søger jeg hermed at besvare, hvordan skoleerindringer og baggrundsfortællinger knyttes sammen i de studerendes narrative meningsforhandlinger og positioneringer. Hermed søger jeg gennem de følgende analyser at give svar på, hvad det vil sige, at kunne navigere inden for en given uddannelseskulturs dominerende koder. Hvordan processer af inklusion og eksklusion opleves – og i erindringens tilbageblik gives betydning. Samt hvilke

---

<sup>1</sup> Spørgsmål om adgang til uddannelse må bl.a. ses i relation til den enorme udvikling i hvor stor en del af en årgang gennemfører en uddannelse. Mens 6,1 af en årgang i 1955 påbegyndte gymnasiet, ligger dette tal i dag på ca. 70 % af en årgang. Dette betyder bl.a. at gymnasieskolen i dag må rumme en hel anden bredde i sin elevgruppe hvilket gentagne gange har aktualiseret debatter om betydningen social baggrund og uddannelse (Murning, 2013).

forklaringer studerende selv griber til, når de narrativt skaber mening i deres egne læringshistorier om netop inklusion og eksklusion. Skal sådanne spørgsmål besvares, er det ifølge ovennævnte forskere nødvendigt, at medtænke alle individets læringskontekster og at få blik for subjektets egen medvirken i både lærings-, identitets- og eksklusionsprocesser (ibid 25-26, Jensen 2007).

Med afsæt i skoleerindringer om henholdsvis inklusions- og eksklusionsprocesser såvel som faglige og sociale læringsrelationer undersøger analyserne således fra et subjektperspektiv, hvordan oplevelser af skolelivets kategoriseringer og dynamikker griber ind i de studerendes selvfortællinger og både åbner og lukker for forskellige positioneringsmuligheder. Hermed interesserer jeg mig for, hvordan de studerende på forskellig vis knytter skoleerindringer til lærermotivation, læreridentifikation og fremtidsforventninger. Og hvordan også lærere og særlige fag medvirker til at producere de kategorier og subjektiveringsmuligheder, de studerende fortæller om at opleve.

At anlægge et subjektperspektiv skal imidlertid ikke forstås som en ambition om at udvikle individualiserende forklaringer på relationer mellem uddannelsesvalg og baggrund. Snarere bunder dette valg af perspektiv i en overvejende interesse for, hvordan skoleerindringer, motivationer og valg opleves og gives narrativ form af den enkelte, og hvordan relationer mellem det sociale og det personlige netop må balanceres. I tillæg til den narrative teori og metode har jeg af denne grund fundet det relevant at inddrage teoridannelser, der på forskellig vis anlægger relationelle blik på tilblivelse og læring som sociale praksisser, og der på forskellig giver et sprog for de komplekse relationelle forhold mellem de fællesskaber, kulturer og sociale strukturer, mennesker indgår i, når de lærer.

### *Motivation for afhandlingens fokus*

Ideen til afhandlingen er blevet til gennem en interesse for, hvad erindringer og fællesskaber betyder for vores motivation for og tilgang til læring. I denne forbindelse finder jeg, at lærerstuderende bliver dobbelt interessante, da de i sig selv er lærende subjekter, og da de ligeledes som fremtidige lærere må antages at bringe deres læringshistorie og historiebrug videre til folkeskolens kommende elevgenerationer (Jensen 2007, Rasch-Christensen 2010). Ligeledes ser jeg folkeskolens lærere som afgørende aktører i den kulturoverleverende – og dermed reproducerende –

funktion, der også kan knyttes til folkeskolen. Ud fra en sådan forståelse er folkeskolens lærere en central del af den danske stats erindrings- og identitetspolitik, der har til opgave at introducere elever i et nationalt fællesskab (Haas 2014, Gilliam 2008). I et til stadighed mere sammensat og flerkulturelt samfund finder jeg, at dette i sig selv gør det relevant at undersøge, med hvilke livs- og læringshistorier lærerstuderende går til deres uddannelse og former deres fremtidsforventninger.

I den følgende afhandling fungerer den biografiske fortælling som et medium for den fortællendes selvforståelse og meningskonstruktion. Jeg knytter hermed an til den narrative biografiske tradition, der beskæftiger sig med, hvordan vi som mennesker fortæller historier og skaber mening om og i vore liv, undervejs som vi lever, erindrer og lærer. Når mennesker fortolker, hvem de er, foregår det i høj grad narrativt. Ligeledes vil disse fortolkninger altid være indlejret i særlige kollektive fortællinger og kontekster og ud fra det aktuelle udsigelsespunkt mediere fortid og fremtid (se bl.a. Bruner, Ricoeur, Taylor). Således bliver selvfortællinger og kropsliggjorte erfaringer betydningsfulde i nye sammenhænge og på måder, der også fremadrettet skaber rammer for nye fortællinger om os selv (Horsdal 2012).

Med ovenstående afsæt er det således afhandlingens ambition at etablere ny viden om meningskonstruktioner og identitetsdannelsesprocesser blandt studerende på læreruddannelsen. Afhandlingen tilbyder ikke konkrete løsninger eller opskrifter på undervisningsformer og ulighed i skolen. Det er mit håb, at afhandlingens konklusioner vil kunne anvendes i videre arbejde for at skabe bevidsthed om både hvordan skolen differentierer, kategoriserer og subjektiverer. En sådan viden håber jeg, kan medvirke til at udvikle mere inklusive og mangfoldige fællesskaber i kulturelt relevante undervisningsmiljøer. Sådanne tiltag ville være anvendelige i både skole- og professionssektoren med den øgede kulturelle og sociale diversitet, der her er at finde.

### **Problemformulering**

Med afsæt i en række lærerstuderendes biografiske fortællinger undersøger afhandlingen, hvordan skoleerindringer og positioneringsbestræbelser reflekteres og gives vægt i de studerendes selvfortællinger. Det undersøges, hvordan erindringer om henholdsvis faglige og sociale forhold i

skolen rekonfigureres og indlejres i forskellige kollektive kulturelle fortællinger og knyttes til de studerendes aktuelle positioneringer som lærerstuderende.

For at besvare ovenstående, vil analyserne søge svar på følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan konstruerer de studerende en narrativ identitet, og hvilke kulturelle majoritets- og minoritetsfortællinger knytter de heri an til?
- Hvordan positionerer de studerende sig i forhold til dominerende normer i skolen og på læreruddannelsen, og hvordan forhandler de præmisserne herfor?
- Hvordan kan der i de studerendes erindringer findes udtryk for læringshistorier og lærermotivationer, og på hvilke måder rekonfigureres skoleerindringer og baggrundsfortællinger i deres identifikation med lærerrollen?

### **Placering i empirisk forskningsfelt**

Som det fremgår af det ovenstående, placerer projektet sig i spændingsfeltet mellem uddannelsesforskning og kulturstudier og trækker på teorier om narrativitet, erindring, social læring og identitetsdannelse. Det er følgelig ikke muligt, at placere projektet inden for én afgrænset forskningstradition, hvorfor jeg vil søge at gå på tværs af flere og trække på en række teorikomplekser, traditioner og empiriske undersøgelser. Udfordringen består derfor i, at disse hver for sig udgør omfattende og brede traditioner, som jeg her forsøger at kombinere.

I det følgende redegør jeg for de forskningstraditioner, som afhandlingen trækker på og placerer sig i relation til. Samtidig præciserer jeg undervejs, hvordan projektet adskiller sig fra ovennævnte traditioner. Herunder kontekstualiserer jeg løbende projektet til eksisterende relevant forskning og operationaliserer min tilgang til forskningsspørgsmålene.

### ***En kritisk pædagogisk tradition***

Med min interesse for betydningen af de studerendes sociale og kulturelle baggrundsfortællinger samt in- og eksklusionsmekanismer i skole og på læreruddannelsen placerer projektet sig inden for en kritisk pædagogisk tradition. Denne beskæftiger sig med overordnede spørgsmål om skolens

funktion i samfundet, og har siden 1960'erne interesseret sig for uddannelsessystemets (re)produktion af viden, magt, værdier og normer. Mens uddannelse på den ene side er blevet anset som et absolut gode og middel til social mobilitet og lighed, så udfordrer den kritiske pædagogik i bred forstand denne fortælling. Frem for at se uddannelse som lighedskabende, har samfundsforskere som bl.a. Pierre Bourdieu og i en amerikansk kontekst bl.a. Giroux, Apple og Banks påpeget skolesystemets reproduktion af samfundets opdeling og reproduktion af strukturel ulighed (Apple, 2000; Bourdieu & Passeron, 1990; Buchardt & Fabrin, 2012)

I et dansk perspektiv tematiseres en stor del af den empiriske forskning om sådanne spørgsmål af sektorforskningsinstitutter eller i udviklingsforskning (Hansen, 2003; Pilegaard Jensen & Haselmann, 2012). Her fokuseres bl.a. på spørgsmål om (adgang til) demokratisk deltagelse i samfundet, ligesom det i et mere kvalitativt perspektiv diskuteres, hvordan kulturelle koder anvendes og opfattes forskelligt iblandt forskellige grupper af elever og studerende.

### *Narrativ biografisk forskning*

Inden for den biografiske forskningstradition skelner man i Danmark mellem forskning, der anlægger et henholdsvis narrativt biografisk perspektiv og et livshistorisk perspektiv på biografiske interview (Merrill & West, 2009). Forskellen imellem disse to retninger beror primært på forskellige teoretiske udgangspunkter og forskellige analytiske formål. Af disse er det overvejende den narrative biografiske tilgang, jeg placerer mig inden for, og som jeg vil behandle mere indgående i det følgende kapitel. Denne tilgang er i en dansk sammenhæng i høj grad defineret af Marianne Horsdals forskning, som hun bl.a. har udfoldet i analyser af fortællere på tværs af generationer om social forandring og identitet i det 20. århundrede, interview med flygtninge og udsatte unge, samt analyser af biografisk læring og demokratisk medborgerskab i et kulturmødeperspektiv (se bl.a. Horsdal 1999, 2005, 2008, 2011, 2012 samt kapitel 2 og 3).

Mens tilgangen i den ovenfor nævnte retning kan siges at fokusere på den fortællendes konstruktion af mening i et forsøg på at forstå den enkeltes meningsforhandling og meaning making (Bruner), så tager den livshistoriske forskning i en dansk brug af termen snarere afsæt i en afdækning af fortællingens 'sprækker' og en dekonstruktion af den enkelte fortællings mening. Hermed knytter

denne tilgang an til en poststrukturalistisk/post-marxistisk tilgang, der afsøger spørgsmål om magt og samfundets strukturelle objektivering af subjektet. For denne afhandlings emne er særligt Tekla Cangers ph.d. afhandling relevant, idet også hun fokuserer på lærerstuderendes livsfortællinger og de minoritets- og normalitetsfortællinger, hun her ser udtryk for. Cangers inspiration af kritisk teori og poststrukturalisme afspejles bl.a. i analysernes fokus på subjektpositioneringer, forandringspotentiale såvel som modfortællinger og 'sprækker' i fortællingerne (Canger 2008 fx p. 86). Jeg finder et sådant blik interessant og inddrager ligeledes særligt i de tematiske analyser (kapitel 9-11) teorier og tilgange, der er hentet fra både poststrukturalisme og kritisk teori. Når jeg alligevel har valgt det narrative hermeneutiske perspektiv til de biografiske analyser, skyldes det bl.a., at jeg søger mere kontekstnære læsninger, der i højere grad er sensitive over for fortællerens egen livsverden, meningsforhandling og -opbygning. Det betyder, at jeg i mine analyser forsøger at tænke *med* og tilskrive narrativerne mening – for herigennem at nærme mig en forståelse af, hvordan det fortalte *opleves og vurderes* – og hvordan disse oplevelser følgelig spiller ind på de enkelte fortælleres fremadrettede positioneringer. Denne tilgang uddybes yderligere i det følgende.

### *Identitetsprocesser og hverdagslæring*

En række forskere kombinerer narrativ biografisk forskning med spørgsmål om identitetsdannelse og læring. Ligeledes afviser en række uddannelsesforskere i et bredere perspektiv det forhold, at læring udelukkende er noget, der finder sted i skolen og argumenterer i stedet for en social situeret læring (B. E. Jensen, 2007; Lave & Wenger, 1991). Eksempelvis har Andreas Rasch-Christensen forsket i danske lærerstuderendes identitetsprocesser og tilgang til læreruddannelsen. Han konkluderer, at lærerstuderende såvel som folkeskolens historielærere i deres undervisning primært trækker på deres personlige historieforståelse og læringshistorie erhvervet i egen skolegang eller uden for uddannelsessystemet (Rasch-Christensen, 2010). Man underviser, som man er, og derfor er de kommende læreres egne baggrunde og livshistorier i dette perspektiv betydningsfulde for, hvordan de vil gå til og opleve uddannelsen såvel som deres egen rolle som lærere. Også Helle Bjerg har ud fra narrative analyser arbejdet med skoleerindringer og lærerpositioner. Hun viser, at forestillingen om, hvad det vil sige at være lærer, har ændret sig markant gennem historien, og at dette i dag stiller krav til lærerens autoritet såvel som personlighed i mødet med eleverne. I mødet

mellem profession og person bliver det derfor relevant at afdække, hvordan de lærerstuderende bygger bro mellem forskellige læringskontekster og erindringsspor.

Kampmann et al. argumenterer for behovet for en grundlæggende nytænkning af ”en lang række traditionelle didaktiske og curriculære problem[stilling]er”, der inddrager alle læringsmiljøer i en samlet livsverdens-betragtning for bedre at forstå, hvordan forskellige kontekster uden for den formelle uddannelsesverden, medvirker til dannelsen af lærende subjekter (Kampmann et al., 2004, pp. 22-23). Ligeledes peger forfatterne på behovet for at afdække, hvordan disse forskellige typer læring opfattes af de lærende selv, og hvordan de integrerer de forskellige former for læring. Mere specifikt understreger også Bernard Eric Jensen vigtigheden af et sådant fokus i uddannelsen af kommende lærere. Han efterlyser øget opmærksomhed på, hvordan hverdagslæring og skolelæring på forskellig vis griber ind i og påvirker hinanden (B. E. Jensen, 2007, pp. 125-126)<sup>2</sup>. Også min empiri viser, at særligt hverdagserfaringer, med de forskellige relationer og fællesskaber den enkelte her indgår i, udgør vigtige læringsarenaer, som til tider trænger den mere formelle skolelæringskontekst i baggrunden.

### *Etnicitet og 'muslimskhed' i et majoritetsinkluderende perspektiv*

Fra antropologiske og kulturteoretiske perspektiver har en række forskere særligt siden årtusindeskiftet beskæftiget sig med børn og unge af anden etnisk baggrund, med interesse i spørgsmål om etnicitet og identitet, fællesskab uddannelse og marginalisering. Blandt danske inspirationskilder inden for denne vinkel, kan særligt nævnes Mette Buchardts, Tekla Cangers, Bolette Moldenhawers, Dorthe Staunæs, Jette Kofoeds, Laura Gilliams og Iram Khawajas arbejde. Blandt de ovennævnte forskeres bidrag er, at de på forskellig vis har anlagt et relationelt syn på spørgsmål om etnicitet, kultur, religion og identitet, der særligt har været inspireret af poststrukturalistiske og praksis-teoretiske tilgange og fokuseret på (re)produktionen og betydningsudfyldelsen af sociale kategorier i et nedefra-og-op eller subjekt-perspektiv.

---

<sup>2</sup> Sideløbende med en sådan fagligt funderet lægdidaktik påpeger Jensen et yderligere behov for, at lærere af lægfolk opnår indsigt i deres egen lægkyndighed og en metakognition om deres egen læring. En sådan indsigt mener jeg, særligt kan opnås via indsigt i egen livs- og læringshistorie.

Med min empiriske interesse for unge på kanten af fællesskabet og for de dialektiske processer, der producerer og reproducerer bindende sociale kategorier, bliver ovennævnte arbejder relevante. Herunder relaterer mit projekt sig empirisk særligt til Cangers afhandling (2008), der adskiller sig fra de øvrige, idet hun netop også arbejder med en narrativ livshistorisk tilgang til muslimske lærerstuderende og lærere. Blandt Cangers hovedanliggender er at vise, hvordan lærerstuderende og lærere med minoritetsbaggrund både i uddannelseskulturens struktur og via personlige erfaringer interPELLERES som anderledes og stilles/stiller sig udenfor kategorien ”den rigtige lærer”. Canger viser ligeledes, hvordan hendes informanter på én gang afviser den marginaliserende positioneringsmulighed, men samtidig internaliserer og naturliggør fortællingen om, at de må være lærere på anden vis end normalen. Også Mette Buchardts arbejde er relevant. Det gælder særligt i forhold til hendes analyser af skolens produktion af viden om religion, kultur og ’muslimskhed’, Termen muslimskhed anvender jeg i forlængelse af Buchardts definition som ”begreb for samfundsmæssigt producerede forestillinger om muslimer”. Den siger således ikke meget om, hvad islam er, men snarere ”hvordan forestillinger om ’det muslimske’ som en særlig kultur afgrænset fra ’danskhed og ’dansk kultur’ er blevet en betydningsfuld forståelsesramme” (Buchardt, 2016, p. 8). I modsætning til Buchardt vil mine analyser imidlertid primært tage afsæt i den måde, de studerende selv anvender og forholder sig til kultur og religion som forskelssættende markør. Centrale pointer fra disse og øvrige empiriske undersøgelser vil blive inddraget og diskuteret i afhandlingens analyser.

Jeg anlægger dog på to punkter en anden vinkel, der for mig at se adskiller sig særligt fra Cangers og også Gilliams undersøgelser: Dels inddrager jeg en bredere defineret empiri, idet jeg ikke finder det givtigt udelukkende at fokusere på minoritetsstuderende i et studie, der bl.a. søger at nuancere allerede kendte skævheder i uddannelses- og positioneringsmuligheder for forskellige grupper studerende. Snarere ser jeg i undersøgelser af minoritetsfortællinger, der ignorerer et blik for majoriteten, en indlejret risiko for at overbetone kulturelle/etniske forklaringer, og potentielt lade sådanne forskelle blive (for) styrende forklaringsmekanismer. Bliver dette tilfældet risikerer man – i inklusionens navn – yderligere at kulturalisere eller ’etnificere’ minoritetsgrupper på måder, der kommer til at lukke snarere end åbne for alternative forståelser og mulighedsbetingelser (se fx



Buchardt & Fabrin, 2012)<sup>3</sup>. I de analyser, der fokuserer på deltagernes oplevelser af at være fx muslim, kristen eller på anden måde 'anderledes', er mit formål dermed ikke at gøre de enkelte stemmer til repræsentanter for overordnede kategorier eller grupper, men snarere at vise kompleksiteten i den enkeltes etablering af mening og erfaringer. Dette gør jeg bl.a. ved at tage afsæt i de studerendes egne kategoriseringer og normativiteter, og afsøge, hvordan de meningsudfylder disse. Dertil ønsker jeg med denne tilgang at rejse et bredere spørgsmål om, hvad der ellers kan findes af betydningsfulde fortællinger, både hos det enkelte subjekt og i de kulturelle fortællinger på læreruddannelsen, der griber ind i fortællerens selvforståelse og lærermotivation. Med disse valg ønsker jeg gennem mit undersøgelsesdesign at muliggøre analyser, der kan illustrere andre forklaringer på og kompleksiteter i oplevelsen af eksklusion end blot at godtage kausale antagelser om kulturel eller religiøs forskellighed (Søndergaard, 2005).

Det er i forlængelse af denne ambition, at jeg i de meget åbne interview har søgt at udelade mine egne foruddefinerede identifikationskategorier for projektets deltagere<sup>4</sup>. Af samme grund spænder fortællingerne over et bredt udvalg af studerende, hvor personer med minoritetsbaggrund indgår, men hvor eksempelvis religion eller kultur ikke af den grund nødvendigvis er en del af den enkeltes fortælling. Det er mit håb, at et sådant forskningsdesign kan illustrere kompleksiteten i henholdsvis marginalisering fra og tilhørsforhold til forskellige kulturelle fællesskaber.

### **Videnskabsteoretiske positioner for virkelighed, sprog og fortælling**

Narrativ teoridannelse finder sted inden for et bredt spektrum af traditioner og videnskabsteoretiske positioner, såsom den realistiske tilgang, forskellige konstruktivistiske og konstruktionistiske positioner, samt hermeneutiske og fænomenologiske forskningstraditioner. Disse traditioner former på forskellig vis erkendelsesinteresser, metoder og analysetilgange. Ligeledes konkurrerer forskellige

---

<sup>3</sup> Hermed mener jeg ikke, at de nævnte forskere nødvendigvis overbetoner kulturelle forklaringsmekanismer, men at i hvert fald nogle af undersøgelseerne snarere via selve deres design med et afgrænset fokus på minoriteten kan læses med en sådan overbetoning som resultat.

<sup>4</sup> Se kapitel 3 for en mere uddybet beskrivelse af mine metodiske valg og refleksioner samt udvælgelse af deltagere i projektet.

positioner – også internt inden for de enkelte traditioner – om, hvordan man kan forstå relationer mellem sprog og referent, subjekt og objekt.

Med min interesse for en gruppe studerendes narrative meningsforhandlinger og deres selvføreltelser betydning for læringshistorie og uddannelsesvalg har jeg fundet det relevant at inddrage flere forskellige videnskabsteoretiske traditioner i mit arbejde. Først og fremmest trækker jeg på en kritisk hermeneutisk fænomenologisk tradition, der muliggør et blik for fortællernes oplevelser, meningskonstruktioner og fortolkninger af det skete. Dertil har jeg undervejs i mit arbejde fundet det givende også at inddrage teoriretninger, der i højere grad bygger på konstruktivistiske og særligt poststrukturalistiske traditioner, idet jeg har fundet, at disse i højere grad betoner strukturelle og relationelle forhold mellem mennesker og mellem de kategorier, vi beskriver verden med. I det følgende vil jeg optegne og diskutere centrale forhold inden for disse forskellige positioner. Herunder vil jeg søge at forholde mig til de interne forskelle, der kan besværliggøre kombinationer af forskellige videnskabsteoretiske traditioner, og jeg vil herunder diskutere, hvorfor jeg alligevel har fundet det værd at gøre forsøget med at inddrage og kombinere ganske forskellige tilgange.

Indledningsvist optegner jeg dog først en mere realistisk videnskabstradition for hermed at klargøre, på hvilke centrale punkter de øvrige positioner – såvel som mit eget arbejde – adskiller sig fra en sådan.

### *En realistisk position*

Fortalere for en realistisk forskningsposition kan karakteriseres ved, at de fastholder en tilgængelig 'realitet' eller 'virkelighed', som vi kan erfare forud for sproget, og som forbliver den samme uafhængig af vore interventioner og beskrivelser. Inden for en sådan tilgang er sproget primært et kommunikativt redskab, med hvilket vi benævner og (ideelt set eksakt) gengiver en allerede eksisterende virkelighed. En overordnet kritik af en sådan tilgang er, at den medfører en essentialistisk og dualistisk subjekt-objektforståelse, der ikke medregner, hvordan klassifikationer af verden (eller mennesker) interagerer med og ændrer det klassificerede. Af samme grund betegnes den realistiske tradition til tider som genstandsreificerende forskning, der blot gengiver en realistisk

orienteret hverdagsdiskurs med de selvfølgeligheder og normativiteter, dette medfører (Søndergaard, 2005).

Havde mit arbejdet ligget inden for en realistisk tilgang, så havde jeg givetvis – lig strukturalisten William Labov – antaget, at fortællingen kunne overføre information om, hvordan noget *i virkeligheden* forholder sig. I en sådan forståelse forbliver det narrative neutralt og gennemsigtigt. (Perregaard, 2016, p. 57). Mit arbejde placerer sig imidlertid i modsætning til en sådan tilgang, da jeg netop anser det for en pointe, at det sprog, vi anvender, til at beskrive verden med, griber ind i og bliver formende for det, vi studerer (Hacking, 2006). De følgende positioner formulerer ligeledes alle alternativer til den realistiske position.

### ***En hermeneutisk fænomenologisk position***

Hermeneutikken beskæftiger sig oftest med skriftlige værker fremfor samtaler, og er også historisk primært udviklet som en tekstvidenskab. Alligevel anvender jeg den i relation til det mundtlige interview, som jeg nok i analyserne anskuer som tekster, men som jeg samtidig mener i deres udsigelseskraft kan løftes ud af en rent tekstuel forståelse. Min tilgang til hermeneutikken hviler primært på Paul Ricoeurs og Charles Taylors arbejde, som jeg vil uddybe nærmere i kapitel 2. Fra hermeneutikken henter jeg særligt betoningen af det narrative som en meningsfortolkning, hvor fortæller såvel som fortolker bevæger sig frem og tilbage over tid i en afsøgning af fortællingens forhold til 'det gode liv'. Hermed giver hermeneutikken mig redskaber til at afsøge fortællernes arbejde med at etablere en sammenhængende historie om sig selv, om etiske refleksioner, såvel som perspektiver på historiens og traditionens betydning for de forforståelser, værdier og normer, som mennesker handler efter (Perregaard, 2016, p. 74). Dette perspektiv hviler bl.a. på ideen om en hermeneutisk cirkel, hvor fortolkning bevæger sig frem og tilbage mellem del og helhed, helhed og del i forståelsen af en given tekst og dennes kontekst. Også den tyske filosof Hans Georg Gadamer har været afgørende i sin formulering af den filosofiske hermeneutik og viderefortolkning af den hermeneutiske cirkel som et samspil mellem overleveringens og fortolkerens bevægelse. Gadamer anser den hermeneutiske opgave som værende baseret på en "polaritet af fortrolighed og fremmedhed" hvormed fortolkeren må søge at forstå en given tekst, bl.a. ved at "klarlægge de betingelser, hvorunder forståelsen sker" (Gadamer, 2004 p. 281). Dette indebærer for Gadamer bl.a.,

at vi lader vor egen historicitet og egne fordomme træde frem, og at vi åbent stiller spørgsmål til, hvordan vore egne fordomme om verden konstituerer forforståelse og antagelser om hvad der kan stilles spørgsmål til (ibid.).

Det er bl.a. i interessen for 'det hele menneske', at hermeneutikken afskille sig fra mere konstruktivistiske tilgange. Mens konstruktionistiske og poststrukturalistiske traditioner tilskriver subjektet en relationel karakter, der kan ændre sig mere eller mindre radikalt fra situation til situation, så antages der inden for hermeneutikken en 'dybere' karakter samt en mere varig meningskonstruktion og moralsk orden, som den enkelte nok selv etablerer, men som dog i højere grad er bundet af tid og sted – historicitet og kontekst. Dette betyder ifølge min læsning ikke, at der dermed antages en tanke om et essentialistisk kerneselv, men snarere at den enkelte – via de historier vi fortæller om os selv og andre – i en vis grad er bundet af vor egen historicitet og de konkrete samfundsgivne rammer for at være, der spiller ind i den enkeltes arbejde med at etablere en sammenhængende identitet.

Når det den kritiske hermeneutik ligeledes trækker på fænomenologien, så er det fordi denne position koncentrerer sig om den *erfaring*, som subjektet bygger sin fortælling op omkring.

Fænomenologien beskæftiger sig med dette forhold mellem den erfarende, genstanden for erfaringen og oplevelsen forbundet med erfaringen. Jeg finder fænomenologiens erfaringsinteresse relevant, idet min empiri i høj grad udtrykker individets positioneringer og refleksioner imellem erfaring og handling. Min tilgang er dog ikke fænomenologisk i ren eller idealistisk forstand, idet jeg bl.a. ikke er enig i dennes idé om et prærefleksivt *kerneselv*, der 'rent' kan erfare et givent fænomen (Perregaard, 2016, p. 78). Snarere placerer jeg mig i forlængelse af Ricoeurs kritiske hermeneutiske fænomenologi, der betoner, at en erfaring altid vil være presignifieret, og dermed på forhånd sprogligt og symbolsk konstitueret af og for den erfarende (Ricoeur, 1984). Hermed er min tilgang ligeledes beslægtet med bl.a. Don Ihdes formulering af en postfænomenologi, som han ser som en slags modereret hybridfænomenologi, der netop anerkender retningens særlige tilgang til at kunne

tale om kropsliggjorte erfaringer, livsverden m.m., uden at han dermed anerkender den klassiske fænomenologiske idealisme og subjektivismen<sup>5</sup>.

### *Socialkonstruktivistiske og konstruktionistiske positioner*

I opposition til ovenstående retninger peger forskellige socialkonstruktivistiske og konstruktionistiske retninger på, at de ord, vi bruger, ikke blot medierer men i sig selv er beholdere og skabere af mening. Inden for den *socialkonstruktivistiske* narrative tradition kan særligt psykologen Jerome Bruners arbejde fremhæves. Bruner forstår subjektet og selvet som sprogligt konstruerede, og han anser fortællingen som en ”kulturel genre, der gør det muligt for subjektet at holde sammen på sig selv over tid” (Perregaard, 2016, p. 66). Om end jeg finder Bruners betoning af selvet som *udelukkende* narrativt problematisk<sup>6</sup>, deler jeg hans interesse for at forskubbe den reificerende opmærksomhed på selvet som en enhed og i stedet afsøge relationer mellem selv og fortælling gennem spørgsmål om, hvordan *der tales om* et selv og hvordan sådanne forståelser diskursivt indlejres i det større sociale landskab (Crossley, 2000).

I den radikale *konstruktionisme* antages det, at det eneste, vi kan udforske er tekster, og at det er relationen mellem *tegnene* (og ikke fx relation mellem tegn og referent), der er afgørende. Således findes der ingen iboende mening i hverken referent eller tegn, der snarere blot henviser til andre tekster. Fænomener som erindring, identitet og selv bliver i en sådan optik konstruktioner, der kun kan tilgås via sprogets symbolske repræsentationer (Crossley, 2000; Horsdal, 2011)<sup>7</sup>.

Blandt fortalere for en konstruktionistisk tilgang til det narrative kan bl.a. Kenneth J. Gergen nævnes. Gergen argumenterer for en relationsteori, hvor mening og betydningen af det sagte nok skabes i sociale relationer og processer, men hvor denne mening peger ud over tegnene.

Erindringens og selvfortællingers funktion bliver hermed at skabe og vedligeholde særlige

---

<sup>5</sup> Også denne tilgang kunne have været relevant at arbejde nærmere med. Jeg har dog af pladshensyn valgt at begrænse mig til førnævnte teoretikere.

<sup>6</sup> Dette gør jeg bl.a. idet jeg mener, en sådan tilgang må medføre, at etableringen af et selv – eller en selvforståelse – *nødvendigtvis* afhænger af evnen til at fortælle (Bruner, 2003, p. 223).

<sup>7</sup> Crossley betegner samme retning som postmodernisme.

identiteter i særlige relationer (Horsdal, 2011, p. 138). Jeg finder Gergens betoning af relationer interessant, men jeg finder alligevel hans teori for radikal, bl.a. i hans syn på subjektet, som han anser som fragmenteret og 'gennemvædet' af det postmoderne samfunds tiltagende kompleksiteter og teknologier. Heraf følger ifølge Gergen nye muligheder for subjektet for mere eller mindre frit at de- og rekonstruere sociale kategorier og at genskrive vore identiteter på nye måder i et "free play of being". Om end denne tilgang nok ræsonnerer med elementer fra mine deltageres selvfortællinger, så finder jeg netop, at sådanne antagelser i for høj grad fritstiller individet og undervurderer betydningen af både kognitionen og mere bindende selvfortællinger (Se fx Crossley, 2000; Gergen, 1994)<sup>8</sup>.

Alligevel har jeg undervejs i mit arbejde fundet det givende også at inddrage teoriretninger, der netop betoner relationelle forhold i hvordan sociale kategorier som eksempelvis etnicitet, køn og klasse konstitueres og meningsbestemmes og hvordan sådanne kategorier griber ind i den enkeltes selvfortælling og selvforståelse. Jeg har her særligt hentet inspiration i poststrukturalismen.

### *En post-strukturalistisk position*

Særligt filosoffer som Michel Foucault, Jacques Derrida og Judith Butler har været definerende for poststrukturalismen, og det ville gribe for vidt at forsøge at komme omkring deres arbejder og begrebsbrug. Snarere har jeg i mit arbejde fokuseret på dels Judith Butlers tilgang til selvfortællingen, som hun fremstiller den i *Giving an account of oneself* (2005). Dels er jeg inspireret af Dorthe Marie Søndergaards poststrukturalistiske og kreative analytiske arbejde med empirisk materiale (2002, 2005, 2009, 2015). Sidstnævnte inddrager jeg bl.a. i min bestræbelse på at forstå og arbejde med de kompleksiteter, som afhandlingens empiri rummer og for at afsøge, hvordan sociale kategorier konstitueres og personer subjektiveres.

Ligeledes finder jeg poststrukturalismen relevant, da den beskæftiger sig med at undersøge både betingelserne for og skabelsen af særlige fænomener og for diskursive processer af henholdsvis inkluderende og ekskluderende praksisser. Dette muliggør et blik for, hvordan mennesker bliver til

---

<sup>8</sup> Masterclass med K. J. Gergen april 2016, SDU.

som særlige subjekter i relationelle magtforhold til omgivende diskurser. Hvordan man taler om særlige kategorier, og herunder hvordan særlige betydninger henholdsvis knyttes til eller forskydes fra særlige diskurser og subjekter (Søndergaard, 2002).

Derudover trækker jeg på Butlers forståelse af subjektiveringsbegrebet, hvormed hun henviser til den dobbelte proces, der på én gang i en asymmetrisk magtbalance underordner (objektiverer) en person, og på den anden side henviser til den samtidige proces med at blive et subjekt. Med den poststrukturalistiske teoritilgang får jeg samtidig et sprog, der i højere grad giver mig mulighed for at betone de studerendes gøre frem for være, som dette kommer til udtryk i fortællingerne. Det understreger, at min interesse ikke ligger i at forklare den enkeltes identitet i sig selv, men snarere hvordan den enkelte forstår sin historie og baggrund i relation til andre, og hvordan denne fæstnes både i en fremadrettet selvfortælling og i de konkrete handlinger, valg og positioneringer, som hver fortælling også er et udtryk for.

### ***Kultur, kognition og krop***

Med ovennævnte brede videnskabsteoretiske afsæt er jeg derfor enig med Horsdal, når hun argumenterer for at man,

hinsides en dualistisk erkendelsesteori kan arbejde ud fra en narrativ teori, hvor det narrative både opfattes som en kognitionsform og som social konstruktion, hvor kognition, heriblandt hukommelse, ikke kun betragtes som et individuelt anliggende, men også ses som distribueret og situeret i sociale kontekster (Horsdal, 2011, p. 138).

Hermed efterspørger Horsdal en erkendelsesteori, der medtænker flere facetter i forholdet mellem individ, kontekst og fortælling. Horsdal fremhæver i sin egen forskning både en kulturel, en kognitiv og en kropslig dimension som nødvendig for at forstå, hvordan mennesker skaber mening og hvordan denne mening er konstitueret. Kroppen er hjemsted for vores erfaringer og er derfor afgørende for vore forståelser af og navigation i verden. Når vi lever, erfarer, lærer og husker, sker det ifølge Horsdal gennem kroppen. På denne vis blander en kropslig erfaring sig med den kognitive og kulturelle, når den i narrativ form udtrykkes som en tidlig markeret oplevelse. Ligeledes er kroppen en afgørende komponent i både vor egen og andres opfattelse af os selv. Trods

konstruktionistiske traditioners italesættelser af et tomt (fx Foucault) eller gennemvædet subjekt (fx Gergen), så binder kroppen os netop til et stedsligt, kulturelt og tidsligt defineret perspektiv, hvorfra vi erfarer verden (Horsdal, 2014, p. 51).

Ovennævnte kan ses som en opmærksomhed på kroppen som oplevende, hvilket må adskilles fra den position, der taler om kroppen som fremtrædelse. Disse positioner trækker netop på elementer fra henholdsvis den fænomenologiske og poststrukturalistiske tradition. Alligevel finder jeg, at også disse positioner kan ses som i hvert fald delvist relaterede, idet en kulturelt og historisk betinget forståelse af kroppen som fremtrædelse på den ene side uundgåeligt vil virke ind på individets kropserfaring – og kroppens erfaremåder ligeledes vil være historisk og kulturelt betingede. Søndergaard skriver eksempelvis:

Kroppen ”er” ikke blot. Den determinerer ikke endeligt subjektets muligheder for livsudfoldelse. Kroppen gøres, den tales og materialiseres (Butler 1997, 2004) gennem diskursive praksisser inden for mere omfattende materielle og socio-politiske rammesætninger [...] Kroppe formes gennem de erfaremåder, der bliver os givet qua adgangen til sociale positioner, livsspor og materielle livsomstændigheder [...] Kroppe ”er” ikke endelige og endeligt determinerende fænomener. De og deres erfaremuligheder konstitueres historisk og kulturelt (Søndergaard, 2005, pp. 246-247)

Søndergaards pointe er, at kroppen – såvel som andre fænomener og diskursive praksisser – ikke på forhånd lader sig demarkere eller fiksure. Følgelig kan hverken kroppen eller andre fænomener gives analytisk primat, og bør derfor heller ikke studeres isoleret. Snarere kan et blik for kroppen som fremtrædelse eller som tegn henlede opmærksomhed på, hvordan vi hver især bliver mødt og konstrueret af vor omverden. Kropstegn påvirker på forskellig vis individets mulighedsbetingelser og hvilke former for personer, vi kan være.

### *Værdier og fordomme*

Med afsæt i det ovenstående inddrager jeg således både kulturelle og samfundsmæssige relationer i min interesse for, hvordan den enkelte oplever, fortolker og narrativt videregiver sine erfaringer



(Rendtorff, 2003a, p. 118). Markante forskelle i afsæt og interesseområder kan konstateres i de forskellige traditioner.

Hermeneutikken og fænomenologien bliver i nogle versioner anset som problematiske at kombinere med en poststrukturalistisk tilgang. En af de udfordringer der kan ligge i kombinationen af disse traditioner er at finde i spørgsmålet om hvorvidt forskning skal anlægge en værdineutral tilgang til sit genstandsfelt eller ej. Her har særligt poststrukturalistiske tænkere taget afstand fra normative tilgange i deres påpegning af, at sådanne blot bygger på de givne hegemoniske magt- og vidensrelationer i samfundet. Snarere søger poststrukturalistiske fortalere, ofte inspireret af Foucault, at anlægge konkrete genealogiske studier for at dekonstruere dominerende sandhedsregimer og for hermed at vise, at også disse er historisk skabte (Juil, 2010). Jeg er enig heri og det er netop for klarest muligt at kunne påpege historiske og strukturelt betingede selvfølgeligheder og normativiteter, at jeg også lader mig inspirere af poststrukturalismen.

Ikke desto mindre er jeg ikke enig i forståelsen af at forskeren selv i sit eget arbejde kan træde uden for enhver normativitet, og jeg lægger mig i denne henseende i forlængelse af Ricoeur, når han påpeger at forskning, der præsenterer sig som uafhængig og værdineutral netop hviler på en illusion, der forhindrer kritisk refleksion over det perspektiv og de forudsætninger, det konkrete arbejde er forankret i<sup>9</sup>.

I denne optik kan heller ikke forskeren selv træde uden for de normer og fordomme, som giver blikket et særligt perspektiv. Fremfor alene at se fordomme som problemer, der skal elimineres, har filosofen Hans Georg Gadamer's hermeneutiske arbejde haft stor indflydelse på, at det er et grundvilkår for os alle, at vi aldrig kan træde uden for den verden og det samfund, vi er placeret i. Derfor må vi i stedet gøre os vore fordomme og historiske forudsætninger bevidste for bedst muligt at forstå den forståelseshorisont, vi hver især betragter verden fra (Gadamer, 2004). Dermed bringer jeg også mine egne fordomme og min kulturelle forståelseshorisont med i mit arbejde. Men derudover er det centralt, at også de fortællinger, jeg i det følgende analyserer, ligeledes er opbygget

---

<sup>9</sup> Også Foucaults arbejde inviterer forskeren til at reflektere over eget standpunkt og perspektiv. En mere grundig behandling heraf falder dog uden for afhandlingens rammer.

omkring den enkelte fortællers kulturelle horisont og fordomme, og at det dermed i høj grad er disse i sig selv – såvel som spørgsmålet om, hvordan den enkelte forholder sig til sin egen forståelseshorisont – som fortællingerne giver indblik i. Dette forhold og min tilgang til arbejdet udfolder jeg yderligere i kapitel 3.

Alligevel finder jeg også ligheder de forskellige tilgange imellem, der gør det muligt at anlægge et bredt videnskabsteoretisk afsæt. Lig Horsdals position ovenfor, afviser jeg en dualistisk positionering mellem eksempelvis individ og struktur. Jeg er derfor heller ikke enig i Perregaards fastholdelse af et enten-eller, når hun fastslår, at den narrative analyse *enten* må tage afsæt i en subjektforståelse, der indebærer handling og vilje – *eller* en modsatrettet, der er betinget af diskurser, strukturer og relationelle positioner (Perregaard, 2016, p. 80). Snarere finder jeg et bredt videnskabsteoretisk afsæt givende idet det bedst muligt giver mig mulighed for at arbejde dynamisk med varierende teoritilgange, og løbende lade mine analytiske kundskabsinteresser styre min tilgang til og analyser af fortællingerne.

Med den kritiske hermeneutiske fænomenologi interesserer jeg mig således for de deltagende studerendes erfaringer, erindringer og egne fortolkende meningsforhandlinger. I tillæg hertil trækker jeg på poststrukturalistiske teoritilgange i min interesse for de socio-kulturelle vilkår, som den enkelte fortæller er indlejret i, og som på komplekse måder griber ind i fortællerens positioneringer og normativitetsforhandlinger. De indbyrdes forskelle til trods ser jeg også her overensstemmende forståelser af subjektet. Det gælder eksempelvis når både Ricoeur og Butler anskuer fortællingens meningskabelse som et 'som om', der således ikke tager afsæt i en direkte gengivelse af det faktisk skete, men snarere mimer erfaringer som symbolske repræsentationer af en allerede sprogliggjort og presignifieret oplevelse, der altid vil være indlejret i og formet af en given historisk og samfundsmæssig kontekst.

### Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af fire dele, der yderligere kan opdeles i 11 kapitler. Disse skal her kort præsenteres. I *del I*, som dette kapitel indleder, klarlægges afhandlingens emneområder og teoretiske såvel som metodiske greb. I **kapitel 1** har jeg dels slået afhandlingens emnefelt og forskningsspørgsmål an. Dels har

jeg i det foregående præsenteret elementer af primært dansk beslægtet forskning og relateret afhandlingens bidrag hertil. Endelig har jeg redegjort for, og placeret afhandlingen i relation til de forskellige videnskabsteoretiske traditioner, den trækker på. I **kapitel 2** følger en præsentation af de teoretiske perspektiver og hovedbegreber jeg arbejder med. Herunder præsenterer og diskuterer jeg det narrative som forskningsområde og redegør for min tilgang til området. Paul Ricoeurs samt Charles Taylors teorier om narrativitet, identitet og mening gives her særligt plads. Endelig fokuserer kapitlet på fællesskabsbegrebet og diskuterer forskellige teoretiske perspektiver på relationer mellem individ og fællesskab. I **kapitel 3** præsenterer jeg de metoder og metodologiske refleksioner, der har styret mit arbejde med afhandlingen. Herunder redegør jeg for min udvælgelse af deltagere, forskningsdesign og analysestrategi.

Afhandlingens *del II* kan ses som en optegning af den historiske og empiriske kontekst, som afhandlingen er placeret i. Mere præcist koncentrerer jeg mig i **kapitel 4** om læreruddannelsen som kulturoverleverende institution. Hermed optegner jeg i et kort historisk overblik læreruddannelsen som ramme for kollektive kulturelle fortællinger om institutionens uddannelseskultur, samt hvad der karakteriserer en lærer i den danske folkeskole. Herunder redegør jeg for, hvordan faget på én gang har løsnet tidligere bånd til den danske folkekirke, men samtidig fortsat hviler på både nationale og folkekirkelige traditioner.

I **kapitel 5** indsnævres ovennævnte interesse til at behandle læreruddannelsens obligatoriske grundmodul Almen dannelse: KLM<sup>10</sup>. Dette fag anser jeg som en prisme, hvori rammesætninger for kultur, religion og mangfoldighed på uddannelsen relateres til fortolkninger af folkeskolens formål. Via analyser af fagets seneste to bekendtgørelsestekster afsøger jeg eksempler på, hvordan kultur og religion italesættes på uddannelsen. Endelig inddrager jeg indlæg fra fagpersoner, der har deltaget i den ganske omfattende debat om fagets tilblivelse og indhold. Det spørgsmål jeg hermed søger at belyse er, hvordan religion (og særligt kristendommen og islam) italesættes på læreruddannelsen, og hvordan uddannelsens

---

<sup>10</sup> Almen dannelse: KLM er modulets officielle navn efter fagets ændringer i 2013. KLM står for Kristendom, livsoplysning og medborgerskab. Siden vedtagesen af den nu læreruddannelse i 2013 har faget haft status af et modul under det samtlige obligatoriske fag Lærereens grundfaglighed. Emnesammensætningens tilblivelse og indhold uddybes nærmere i kapitel 4. Om end min empiri relaterer sig til faget både før og efter ændringen omtaler jeg generelt modulet som et "fag" med den forkortede betegnelse KLM.

obligatoriske kulturfag navigerer i den mangfoldighed, den ifølge bekendtgørelsen skal ruste de studerende til at møde.

Endelig koncentrerer jeg mig i de følgende kapitler mig om afhandlingens primære empiri. I *del III* møder vi i løbet af **kapitel 6, 7 og 8** de lærerstuderende, Yasmin, Nikolaj og Malthe, og jeg udfolder deres fortællinger i detaljerede biografiske analyser. Herunder analyserer jeg hver fortællings narrative struktur, meningsforhandling og identitetskonstruktion og jeg viser, hvordan de tre på forskellig vis narrativt søger at integrere de praksisfællesskaber samt sociale og kulturelle læringskontekster, de hver især indgår i. Herunder giver fortællingernes emotionelle refleksioner og fremtidsforventninger indblik i, hvordan de hver især bruger deres baggrundsfortælling i deres fremadrettede bevægelser.

Derefter følger endelig i *del IV* de tematiske analyser, hvor jeg læser på tværs af de enkelte fortællinger. Fællesnævneren for disse analyser er, at de belyser oplevelser af at befinde sig inden for eller uden for fællesskabet. Således adresserer analyserne forskellige normativitetspositioner og diskuterer, hvordan de studerende subjektiveres og forhandler normer for identitet, fællesskab og mangfoldighed. Analyserne er opbygget således, at jeg i **kapitel 9** fokuserer på de studerendes fortællinger om skoleerindringer om mobning samt identitet og relationer imellem individ og fællesskab. I **kapitel 10** behandler jeg fortællinger om interrelationelle minoritets- og majoritetsprocesser som de kommer til udtryk i skolens faglige og sociale rammer. Og endelig retter jeg i **kapitel 11** blikket mod hvordan de studerendes lærermotivationer såvel som oplevelser af fag og uddannelseskultur synes at være påvirket af deres erindringer og selvfortællinger. Dette eksemplificerer jeg gennem analyser af, hvordan de studerende oplever og fortæller om det obligatoriske fag Almen dannelse: KLM. Jeg trækker i disse analyser udover de studerendes fortællinger også på interview med undervisere såvel som klasserumsobservation på to KLM-hold. Ud fra analyserne peger jeg på, at selvfortællinger og skoleerindringer på forskellig vis farver de studerendes reception af faget og at faget via indhold og udformning indeholder en række paradokser, der fremstår uhensigtsmæssigt for den mangfoldighed, som faget i udgangspunktet søger at forholde sig til. I **kapitel 12** findes endelig afhandlingens konklusioner og perspektiveringer.

## Kapitel 2: Teoretiske perspektiver

Denne afhandlingens genstandsfelt er en række lærerstuderendes konstruktioner af selv, læringshistorie og uddannelsesmotivation, som dette kommer til udtryk i deres narrativer<sup>11</sup>. Jeg interesserer mig for, hvordan de studerende knytter tidligere erfaringer, erindringer og fremtidsforventninger til deres aktuelle udsigelsespunkt, og hvordan dette griber ind i deres fremadrettede positioneringer. For bedst at undersøge dette felt tager jeg afsæt i teorier, der antager, at de historier vi fortæller om os selv bliver formende for, hvordan vi handler i relation til andre. Når jeg interesserer mig for, hvordan de studerendes erindringer om bl.a. barndom, skolegang m.m. på forskellig vis væver sig ind i og former de studerendes selvfortællinger og fremtidsforventninger, så er det fordi jeg her forventer at kunne se, hvordan fortællingerne indlejres i ydre forhold så som dominerende kulturelle fortællinger og magtrelationer, samt hvordan disse virker henholdsvis in- og ekskluderende i de studerendes aktive positionering og deltagelse i forskellige fællesskaber.

Dette kapitel indledes med en kort gennemgang af fortællingen som vidensform. Derefter fordeler de følgende sider sig på to overordnede områder: I det første fokuserer jeg på teoridannelser om fortællinger, hvorunder jeg bl.a. præsenterer Paul Ricoeur og Charles Taylors forståelse heraf som centrale elementer i menneskers konstruktion af mening og identitet. Herefter introducerer jeg deres og beslægtede teoretikers forståelse af begreberne kulturel fortælling, narrativ identitet samt erindring, der i denne optik ligeledes konstrueres og gives betydning via fortællinger.

Mens første teorikompleks således primært tager afsæt i individets fortællinger, så finder jeg det relevant i kapitlets anden del at præsentere og diskutere min tilgang til fællesskabsbegrebet. Jeg anlægger her en relationel og dynamisk forståelse af fællesskaber såvel som de processer, der henholdsvis skaber og udfordrer fællesskaber. Dette giver mig mulighed for at afsøge relationer mellem inklusions- og eksklusionsprocesser inden for og imellem forskellige fællesskaber. Som jeg redegjorde for i det foregående kapitel, har jeg i mit arbejde for at konceptualisere disse processer fundet det givende at inddrage supplerende poststrukturalistisk inspirerede teoritilgange. Ligeledes vil jeg her præsentere centrale begreber såsom subjektivisering og positionering.

---

<sup>11</sup> Jeg anvender i det følgende fortælling og narrativ synonymt.

## Fortællingen som vidensform

Fortællinger kan være svære at afgrænse og definere. Barbara Czarniawska beskriver fortællinger som ”en vidensform, en social livsform og en kommunikationsform” som ”alle, der ønsker at studere socialt liv, uanset hvilket område der er tale om, [bør] interessere sig for” (Czarniawska, 2015, p. 275), Tilsvarende danner den biografiske fortælling grundlaget for denne afhandlings metode såvel som teori- og genstandsfelt. Som vidensform adskiller det narrative sig fra positivistiske eller logisk-videnskabelige paradigmer og disses idealer om kontekstafhængige forudsigelser. Mens positivismen i mange år har optaget en ganske upopulær plads særligt inden for humanistisk forskning, så synes neo-positivistiske tendenser igen at være i fremgang ikke mindst inden for uddannelsesforskningen. Dette gør sig både i dansk og internationalt regi gældende ved (bl.a. økonomiske/politiske) prioriteringer af evidensbaserede undersøgelser, der kan anvise klare og kontekstafhængige beviser for, hvad ”der virker”, hvad der leder til bl.a. bedre læring, og hvordan der kan placeres ansvar og øget målstyring i undervisningsverdenen (Rasmussen, Kruse, & Holm, 2007).

En sådan ambition om at levere objektive og kontekstfri årsagssammenhænge mellem deltagernes baggrunde, fortællinger og uddannelsesvalg er ikke mit ærinde. Dette skyldes først og fremmest, at jeg ikke mener, en sådan tilgang på overbevisende vis kan forklare de komplekse forhold, der spiller ind på, hvordan subjekter oplever, erindrer og fortæller som de gør, og hvordan dette også fremadrettet bliver betydningsfuldt for dem. Derfor er min ambition i højere grad gennem kompleksitetssensitive analyser at undersøge de tilblivelsesprocesser og tilblivelsesbetingelser, der kommer til udtryk i fortællingerne. Herunder undersøger jeg, hvordan fortællerne etablerer sammenhænge, og hvordan disse sammenhænge griber ind i og former deres narrative identitet og positioneringer i forhold til aktuelle uddannelses- og fremtidsforventninger<sup>12</sup>.

At arbejde med fortællingen som vidensform betyder imidlertid ikke, at al kausalitet nødvendigvis må afvises. Snarere taler man inden for det narrative forskningsfelt om en situeret og kontekstafhængig form for *narrativ kausalitet*, hvorudfra jeg kan anskueliggøre sandsynlige

---

<sup>12</sup> Hermed lægger min erkendelsesinteresse sig ligeledes op ad det, Hastrup kalder et relationelt vidensbegreb, der modsat en mere statisk objektviden knytter sig til relationer mellem objekter og personer.

forbindelser og sammenhænge. Sådanne sammenhænge kan eksempelvis etableres, når jeg forsøger at *gå med* de erfaringer og refleksioner, som fortællerne deler, og når jeg prøver at forstå, hvad der er på spil. En given fortællers måde at opleve på er ikke hans eller hendes alene (Søndergaard 2011, 54). Når de interviewede studerende knytter deres skoleerindringer til bl.a. uddannelsesvalg og fremtidsforventninger, så ser jeg også disse fortællinger som udtryk for, hvad der anses som meningsfulde udsagn i en særlig tid og en særlig kontekst. Derfor finder jeg det ligeledes sandsynligt, at også andre studerendes refleksioner indeholder lignende fortolkningsbevægelser i relationen mellem erindringer, erfaringer og fremtidsforventninger. At 'gå med' de studerendes fortællinger er imidlertid ikke det samme som at godtage den kausalitet, som fortælleren selv tillægger fortællingen. Snarere søger jeg i mine analyser at forstå hver fortælling som en situeret meningsskabelse i et konkret møde, men hvor også udefrakommende kulturelle fortællinger og sociale landskaber virker ind på den konkrete fortælling.

Mit valg af den narrative teoritilgang betyder ikke, at jeg anser fortællinger som den eneste adgang til viden om verden. Mange andre fænomener medvirker naturligvis hertil, og jeg er enig med Hastrup i, at viden *også* kan "være et spørgsmål om praksis og erfaring snarere end om sproglig repræsentation" (Hastrup, 2015, p. 67). Det er imidlertid klart, at viden må anses som både reduktiv og selektiv, idet der altid vil være tale om, at den konkrete frembragte viden reducerer empiriske kompleksiteter til særlige blikke og pointer. Dermed er den også selektiv, idet den aldrig vil kunne rumme alting eller alle perspektiver på én gang. Når jeg overvejende fokuserer på en narrativ tilblivelse, så er det fordi jeg anser disse som tydelige udtryk for den enkeltes meningsforhandling mellem individualitet og fællesskab. Undervejs i analyserne finder jeg det imidlertid flere steder relevant at inddrage andre udtryks- og empiriformer, der hæver sig over individets fortælling, og som giver et andet indblik i de behandlede tematikker. Dette gælder særligt, når jeg inddrager elementer fra min observation i læreruddannelsernes undervisningslokaler, når jeg (både direkte og indirekte) trækker på mine interview med fire undervisere på læreruddannelsen, samt når jeg diskuterer de offentlige diskurser, som kommer til udtryk i både klasses Diskussioner og i kapitel 4's dokumentanalyser. Jeg uddyber min metodiske tilgang til disse forskellige empiriformer i kapitel 3.

## Fortællinger

Jeg forstår fortællinger som en fundamental måde, hvorpå mennesker skaber mening i erfaringer, der uden fortællingen ingen sammenhæng havde. Når en person fortæller om sit liv, reflekterer han eller hun over fortidens handlinger og begivenheder set fra det aktuelle udsigelsestidspunkt.

Sideløbende med denne bagudrettede bevægelse strækker fortællingen sig også fremad i tid gennem fortællerens forestillinger og fremtidsforventninger. Hermed tilfører en fortælling det levede liv sammenhæng og mening, og det er ud af disse meningsforhandlende bevægelser, fortællerens selvforståelse og narrative identitet formuleres (Ricoeur, 1984; Taylor, 1989).

Det forhold, at det er via fortællingen, begivenheder indlejres i en tidshorisont og markeres som betydningsfulde, tilfører fortællingen en *skabende* kvalitet. Hermed konstruerer fortælleren en narrativ identitet eller selvfortælling. Dette forhold formuleres af den amerikanske narrative psykolog Dan McAdams på følgende vis:

Through narrative we define who we are, who we were and who we may become in the future. Hence, to make meaning in life is to create dynamic narratives that render sensible and coherent the seeming chaos of human existence' (McAdams 1993, 166, citeret i Crossley 2000, p. 67).

Det er gennem konstruktionen af en biografisk fortælling, at erindring og tanken om et selv forbindes. Om end begivenheder finder sted i tid og rum, så gives de form og mening gennem narrativer. Men også forskellige kollektive betydninger af identitet, selv og erindring er afgørende for, hvordan fortællinger og narrative identiteter kan formes. Biografiske fortællinger formes i sociale interaktioner. Derfor vil også de måder, vi interagerer med andre på, samt hvordan vi deler vore erindringer, modulere, hvordan vi fortæller om os selv (Fivush & Haden, 2003).

Hvad udgør da en fortælling? William Labov, der regnes for en af grundlæggerne af en sociolingvistisk tilgang til en narrativ teori, formulerede et relativt snævert svar herpå. Han begrænsede sin forståelse af narrativer til at omhandle *fortidige, selvoplevede, troværdige og fortælleverdige begivenheder* (Larsen, 2013, pp. 22-23). Denne forståelse er siden blevet udfordret, bl.a. af Elinor Ochs, Lisa Caps og Rukmini Nair. Sidstnævnte ved bl.a. at kritisere Labov for at ignorere betydningen af en fortællings kontekst samt for at arbejde for begrænsende i sin opfattelse



af, hvad der kan karakteriseres som et narrativ (Horsdal 2011). Jeg er enig i denne kritik og er i min forståelse snarere inspireret af bl.a. Ochs og Caps, der modsat Labov også betragter hverdagsfortællinger og hypotetiske fremtidsforventninger som dele af en biografisk fortælling.

Afhængig af en række forhold, så som fortællingens kontekst, formål og plot kan narrativer om et livsforløb fremstå vidt forskellige. Samtidig vil der, forskellighederne til trods, kunne ses elementer i fortællingerne, der vil tjene som en rød tråd, som værdi- eller følelsesmæssige evalueringer, eller som betoning af formål og status på det liv og de handlinger, der fortælles om. I det følgende vil jeg præsentere to forskellige bidrag til arbejde med narrativ teoridannelse. Dette gælder uddrag af filosoferne Paul Ricoeurs såvel som Charles Taylors arbejde, der begge optræder blandt de primære pejlemærker i mit arbejde.

### **Ricoeur: Fortællingen som menneskelig tid**

For Ricoeur er der en ufravigelig sammenhæng mellem tid, fortælling og fortolkning. I denne relation knytter Ricoeur et tæt bånd mellem eksistens og fortælling, som han udfolder sin teori om i første del af tre-bindsværket *Time and narrative* (1984). Ricoeurs forfatterskab er omfattende og komplekst. Det er derfor her udelukkende min ambition at præsentere en begrænset del af hans arbejde, der har inspireret mig i de følgende analyser.

Gennem synkrone læsninger af henholdsvis Augustins ontologiske undersøgelse af tid samt Aristoteles' forståelse af plot vender Ricoeur sig i *Time and narrative* til sproget som medium for erfaring. Vi genfortæller begivenheder, der er sket, og vi forudsiger det, vi forventer, vil ske. Ricoeur fremhæver Augustins forståelse af en trefoldig nutid, hvori sindet (the mind) strækker sig dialektisk mellem både den aktuelle nutid, forventningen af det kommende, og erindringen af det allerede skete. Fra Augustin drager Ricoeur pointen, at vi kan opfatte forskellige temporale kvaliteter, uden at de ting, om hvilke vi taler, (endnu eller længere) faktisk eksisterer. Han sammenfatter:

By entrusting to memory the fate of things past, and to expectation that of things to come, we can include memory and expectation in an extended and dialectical present (Ricoeur, 1984, p. 11).

Dette temporale aspekt i fortællingen er afgørende i Ricoeurs teoridannelse. Det er igennem fortællinger, at '*naturlig*' eller '*kosmisk tid*' bliver menneskelig; og det er gennem fortællinger, at verden bliver beboelig. Fra sin læsning af Aristoteles' *Poetik* henter Ricoeur begreberne mening, kronologi og plot, der ligeledes er centrale elementer i Ricoeurs begrebsverden. Herfra definerer han fortællingen som en *poetisk konstruktion*, der nedlægger et universaliserende og ordnende plot over den konkrete historie:

To make up a plot is already to make the intelligible spring from the accidental, the universal from the singular, the necessary or the probable from the episodic (ibid.: 41).

Det er for Ricoeur centralt, at fortællingen konstruerer en helhed ud fra noget, der ikke i sig selv er en helhed. Det gøres bl.a. med etableringen af en begyndelse, en midte og en slutning, ud fra hvilke en fortæller vil strukturere og skabe sammenhæng. En sådan opdeling er ikke direkte formet af erfaring, men er snarere en effekt af selve den poetiske organisering af fortællingen (ibid.: 38).

Relationen mellem tid og fortælling er både kompleks og kompensatorisk. Larsen sammenfatter:

På den ene side mimer fortællingen vores tidslige situerethed, idet fortællingen selv er en temporal størrelse, der udfoldes i tid [...]. På den anden side adskiller fortællingen sig fra denne tidslige situerethed derved, at den giver os mulighed for at opleve en begyndelse og en slutning – en mulighed vi [...] sædvanligvis ikke har i det levede liv (Larsen, 2013, p. 32).

### ***Imitationer af verden: tre former for mimesis***

For at klargøre de erkendelsesmæssige lag, en fortælling eller et poetisk værk rummer, udfolder Ricoeur sin teori om en trefoldig mimesis. Ricoeur benævner disse *mimesis*<sub>1</sub>, *mimesis*<sub>2</sub> og *mimesis*<sub>3</sub>, og konstruerer med inspiration fra Aristoteles en relation mellem tre forskellige modi for 'efterligning' af levet liv, hvor *mimesis*<sub>2</sub> i min læsning kan siges at mediere forholdet mellem levet

liv (*the prefiguration of the practical field*) og en given modtager eller samtalepartners forståelse (*the reception of the work*)<sup>13</sup> (ibid.: 53). Således opererer Ricoeur med to forskellige temporale tider, nemlig fortællerens oplevelse af det praktisk skete (det prefigurerede) og den fortalte tid (det konfigurerede), der medierer relationen mellem tid og narrativ:

To resolve the problem of the relation between time and narrative I must establish the mediating role of emplotment between a stage of practical experience that precedes it and a stage that succeeds it [...] *We are following therefore the destiny of a prefigured time that becomes a refigured time through the mediation of a configured time* (ibid.: 53-54).

Med fortællingen mimer vi altså (vor oplevelse af) virkeligheden. Denne kan imidlertid ikke forstås som en direkte eller 'neutral' efterligning af virkeligheden, men snarere som en mimetisk proces, hvor fortælleren organiserer og tilfører et *plot* til sin fortælling. Plotskabelse (emplotment) er således en aktiv proces og en imitation af handling. Det er samtidig denne imitation, der tilfører betydning, mening og sammenhæng til ellers ikke sammenhængende begivenheder.

### ***Mimesis1 (prefiguration)***

Kompositionen af et plot – og fortællingen af en handling<sup>14</sup> – kræver en vis forforståelse af verden og kompetencer til at genkende det skete og de meningsfulde strukturer og symbolske artikulationer, der kan siges at udgøre de generelle elementer i et plot. Således fremhæver Ricoeur det strukturelle, det symbolske og det temporale som elementer, der i præfigurationen mimer den rå virkelighed. Ricoeur taler om at have *praktisk forståelse* – at kunne mestre et konceptuelt netværk som et hele og besvare spørgsmål om ”hvad”, ”hvorfor” (en handlingens mål og motiver), ”hvem”, ”hvordan” samt ”med eller imod hvem” (en handlingens agenter). At kunne give basale svar på

---

<sup>13</sup> Ricoeur henviser her til et skriftligt poetisk værk. Med sit udgangspunkt i særligt antikke tekster er Ricoeurs genstandsfelt i høj grad skrevne tekster. Andre steder taler Ricoeur imidlertid om fortællinger. Ligesom bl.a. Horsdal har gjort det, finder jeg Ricoeurs forståelse af et værk forenelig med mundtlige fortællinger. Dertil kommer, at også min empiri via transskribering fremstår som tekster, og at de i analyserne behandles som sådan. I det følgende anvender jeg derfor termerne forfatter/fortæller og tekst/fortælling synonymt.

<sup>14</sup> Når Ricoeur taler om handling, implicerer han agenter, mål og motiver, hvilket bl.a. bringer spørgsmål om ansvarlighed i spil.

sådanne spørgsmål er for Ricoeur lig med praktisk forståelse, og jeg ser her en lighed til Hastrups betoning af foregribelse og plotforståelse som grundlæggende forudsætninger for at kunne handle meningsgivende i verden (Hastrup, 2015, p. 77). Præfigurationen – eller den praktiske forståelse – kan både ses som en forforståelse af verden, der er nødvendig for at kunne navigere i og fortælle om den, og som en transformation, der finder sted, når ikke relaterede elementer af plot og agenter bindes sammen.

På denne vis antager enhver fortælling en relation og forståelse imellem termer såsom agent, mål, midler, omstændigheder, hjælp, fjendtlighed, samarbejde, konflikt, succes og fiasko. At forstå en historie er dermed både at forstå det mimende sprog og de kulturelle traditioner, der går forud for typologi og plot. Ricoeur opsummerer: "If in fact human action can be narrated it is because it is always already articulated by signs, rules and norms. It is already symbolically mediated" (Ricoeur, 1984, p. 57). I sin forståelse af symboler trækker Ricoeur på bl.a. den amerikanske antropolog Clifford Geertz og pointerer, at erfaringen allerede forud for fortællingen (og forud for den præfigurative mimesis<sub>1</sub>) har en symbolsk, sproglig form. Allerede inden der er tale om en tekst, overskrider erfaringen altså det personlige, i kraft af sin sprogliggjorte – og dermed offentlige – karakter (ibid.: 56-58). Ifølge Ricoeur må vi derfor gå ud fra, at der findes en "rå virkelighed" forud for præfigurationen, men den eneste adgang vi har til den er via en sproglig, symbolsk og poetisk repræsentation (Rendtorff, 2003b, p. 122). Jeg finder dette perspektiv interessant som et generelt forhold for de konkrete fortællingers status: om end fortællingerne udtrykker den enkeltes erfaringer og refleksioner, så er de aldrig rent individuelle eller subjektive, men trækker på de allerede etablerede sproglige og symbolske repræsentationsformer, der er til rådighed som meningsfulde udsagn i en given tid.

### ***Mimesis<sub>2</sub> (konfiguration)***

"With memesis<sub>2</sub> opens the kingdom of the *as if*", skriver Ricoeur (Ricoeur, 1984, p. 64), og han sidestiller herefter på sin vis "som om" med den oftere anvendte forståelse af narrativer som *fiktion*. Han kritiserer dog sammenligningen med fiktion for at overse både de forskellige sandhedskrav, som narrativer kan tage, og for at antage, at fiktion betegner en modsat kvalitet end hvad man fx

finder i historiske narrativer<sup>15</sup>. Både med formuleringen af et ”som om” eller fiktion kan Ricoeurs tanker relateres til Judith Butlers, hvilket jeg vil uddybe nedenfor.

Mimesis<sub>2</sub> er organiseringen af begivenheder, hvormed en plotskabende funktion medierer mellem en form for ’for-’ og ’efterforståelse’. Ricoeur fremhæver denne på følgende tre måder:

1. Plottet medierer enkeltstående begivenheder og skaber en sammenhængende historie ud af dem. Plotskabelsen<sup>16</sup> er således den aktive operation, der trækker en konfiguration ud af ellers enkeltstående efter hinanden følgende begivenheder.

2. Plotskabelsen bringer forskellige faktorer sammen på måder, så de gives en sammenhæng: agenter, midler, mål, interaktioner, omstændigheder, uventede resultater. Plottet kan hermed ses som en ’discordant concordance’ – en ’uoverensstemmende overensstemmelse’.

3. Plottet medierer de temporale karakteristika og syntetiserer det heterogene. Det gør historien til én udstrakt tanke eller tema. Fortællingen bliver på sådan vis en poetisk konfiguration over en udstrakt tid og intention. Således etablerer fortælleren ud fra sin foregående forventning og forforståelse (fremfor en logisk kausalitet) en konklusion på fortællingen, hvorfra helheden i historien må forstås. Som det vil fremgå af de følgende analyser, er det sigende for flere af fortællingerne, at netop konklusionen på fortællingen kan være svær at drage. Dette gælder for mig at se særligt for dem, der har oplevet mange brud, der netop ikke let lader sig integrere i én samlet fortælling.

### ***Mimesis<sub>3</sub> (refiguration)***

Mimesis<sub>3</sub> korresponderer ifølge Ricoeur med det, som Gadamer kalder applikation, dvs. at kunne anvende og forstå en tekst i sin egen nutid. Han uddyber:

---

<sup>15</sup> Det er således Ricoeurs pointe, at også historiske narrativer er opbygget efter en række plotskabende, innovative eller poetiske konfigureringer.

<sup>16</sup> Jeg anvender termen plotskabelse som en oversættelse af Ricoeurs *emplotment*, hvormed handlingens aktive element understreges.

”[M]imesis<sup>3</sup> marks the intersection of the world of the text and the world of the hearer or reader; the intersection, therefore, of the world configured by the poem and the world wherein real action occurs and unfolds its specific temporality.”

Den tredje mimesis betegner på denne vis fortolkning, hvorfor perspektivet her breddes ud til også at inkludere lytteren eller læseren. Ricoeur ser fortolkningen som en hermeneutisk cirkel mellem tid og narrativ, narrativ og tid. Det er således en pointe, at også fortolkningen – eller læsningen af en tekst – virker tilbage på og (gen)former erfaringens tid og (gen) skaber plottet. Hvordan denne skabes, påvirkes altså *også* af fortolkerens blik og forforståelse i mødet med teksten. Ricoeur nærmer sig her Gadammers hermeneutik og begreb om en horisontsammensmeltning, som jeg vil uddybe nærmere i det metodiske kapitel. Den fortolkende bevægelse, som mimesis<sup>3</sup> udgør, foretages altså af både fortæller og lytter i en dialektisk hermeneutisk bevægelse.

### Taylor: Søgen efter mening

I det foregående har jeg redegjort for forskellige udlægninger af fortællingers karakteristika og meningsskabende funktion. Jeg har heri lagt op til en tæt relation mellem fortælling og identitet, og det er dette forhold, som også den canadiske filosof Charles Taylor (f. 1931) leverer interessante perspektiver på. I værket *Sources of the Self* (1989) søger Taylor på ambitiøs vis at undersøge de afgørende kilder til moderne identitet og selvforståelse i en vestlig kontekst. Udgangspunktet her er ikke specifikt det narrative. Snarere tager Taylor et bredere afsæt i 'den subjektive vending' og det forhold, at vi ikke længere har en fælles, overordnet referenceramme så som en fælles religion eller et fælles verdensbillede at orientere os efter<sup>17</sup>. Det er med lignende argumenter, at de biografiske forskere Barbara Merrill og Linden West i en nyere udgivelse end Taylors (2009) forklarer de seneste ca. 30 års forøgede interesse for 'den narrative vending'<sup>18</sup>: Ændrede livsbetingelser, svækket

---

<sup>17</sup>Som jeg læser Taylor betegner det "vi", som italesættes i værket, den vestlige verdens borgere i bred forstand.

<sup>18</sup> I en historisk kontekst er den narrative vending bl.a. blevet formet af oral history-traditionen og feminismeforskningen, der særligt har fokuseret på at give stemme til dem, hvis stemmer oftest ikke høres, eller at udfordre dominerende diskurser og antagelser om marginaliserede grupper. På denne vis knytter traditionen ligeledes an til den såkaldte Chicagoskole, der bl.a. via biografiske analyser fokuserede på menneskers meningsskabende processer og sociale, sproglige og relationelle konstruktioner af identitet og samfund (Merrill og West, 2009, p. 4).

kontinuitet mellem generationerne samt nye former for identitetspolitik og kulturudtryk udgør den nutidige kontekst, hvori mennesker agerer og skaber identitet. De fremhæver den pointe, at personlige erfaringer og oplevelser af selvidentitet i stigende grad er blevet centrum for 'refleksive livsprojekter', der rejser spørgsmål om, hvem vi er, eller hvem vi kan blive<sup>19</sup>. Lig Taylor påpeger de desuden det paradoks, at de øgede muligheder for selv-definition har medført nye former for eksistentiel tvivl, der igen nærer ovennævnte usikkerhed. For Merrill og West såvel som Taylor viser denne meningsfragmentering tilbage til et biografisk imperativ:

The biographical imperative, at all levels, may be fuelled by the necessity to compose a life and make meaning in a more fragmented, individualised and unpredictable culture where inherited templates can be redundant and the nature of the life course increasingly uncertain in a globalising world (Merrill & West, 2009, p. 3).

Det er også for Taylor klart, at der ikke længere kan tales om én meningsgivende horisont eller forståelsesramme for det vestlige samfund.<sup>20</sup> Taylor uddyber om dette forhold:

What Weber called 'disenchantment', the dissipation of our sense of the cosmos as a meaningful order, has allegedly destroyed the horizon in which people previously lived their spiritual lives. Nietzsche used the term in his celebrated "God is dead" passage: "How could we drink up the sea? Who gave us the sponge to wipe away the whole horizon?" [...] The loss of horizon described by Nietzsche's fool undoubtedly corresponds to something very widely felt in our culture (Taylor, 1989, p. 17).

Om end religiøse strømninger lever i bedste velgående verden over, så synes følelsen af et tab af meningsgivende horisont at ræsonnere for mange. Alligevel afviser Taylor denne tanke. Dét, der ifølge Taylor er tabt, er den *selvfølgelighed*, hvormed en fælles meningshorisont anviste fælles normer og værdier. Ikke desto mindre, fastholder han, opererer vi alle fortsat med en horisont, der

---

<sup>19</sup> Her knytter forfatterne an til Anthony Giddens teoridannelser bl.a. om selvidentitet og refleksivitet. Se fx Giddens (1996).

<sup>20</sup> Hermed griber Taylors pointe ind i min begrebsbrug af det tilsvarende "erindringsfællesskab", som jeg vil introducere i det nedenstående.

anlægger retning og mening for vore liv. Pointen er altså, at denne ikke længere udgør en fælles autoritet, og at den derfor i højere grad må etableres og legitimeres af den enkelte.

Taylor fastholder således, at vi alle orienterer os imod vore antagelser om 'det gode', og at vi alle – på trods af ovennævnte 'affortryllelse' – fortsat lever ud fra rammer eller strukturer (frameworks), der er medbestemmende for vores individuelle verdenssyn. Disse kan siges at udgøre en art etiske topografier, som vi konstruerer over verden og hver især handler og positionerer os i forhold til.<sup>21</sup>

Når jeg finder Taylors argumentation interessant, så skyldes det bl.a., at han på én gang anerkender den moderne individualismes vilkår og konsekvenser men samtidig fastholder, at etiske og moralske værdier fortsat påvirker individets valg og handlinger i verden. Ligeledes anerkender han den fremherskende individualismes stræben efter autenticitet og selvrealisering – samtidig med at han insisterer på fællesskabet som nødvendighed og forudsætning for individualismen (Crone, 2002; Taylor, 1989, p. 35). Jeg finder, at Taylors teori ræsonneres i fortællernes refleksioner om netop etik, individ og fællesskab, der spiller en markant rolle i flere af fortællingerne. Dette kan ses som udtryk for, hvordan erindringer og begivenheder artikuleres i forhandlinger af ansvar og etiske positioneringer i forhold til 'det gode'. Når en sådan positionering er nødvendig, er det ifølge Taylor, fordi den samtidig tjener til at formulere, *hvem* den enkelte er i forhold til andre og i forhold til vigtige fællesskaber (ibid.: 35).

Trods den enkeltes placering i forhold til 'det gode' i så høj grad er knyttet til identitet, så er en sådan placering ikke nødvendigvis umiddelbart kendt for den enkelte selv. Der gives ikke en direkte adgang til et individs identitet. Snarere mener Taylor, at vi via en persons udtryk for 'stærke vurderinger' og 'kvalitative diskriminationer' – dvs. sproglige, værdiladede vurderinger af, hvad der er rigtigt og forkert – kan se, hvordan vedkommende etablerer en overordnet værdiramme, som de vurderer deres handlinger efter. Det er Taylors pointe, at en sådan ramme på én gang dirigerer individets etiske ståsted i verden, og at den kan ses som en ikke-artikuleret ramme for vor selvforståelse. Taylors værdiramme kan således forstås som en implicit moralsk ontologi, som vil

---

<sup>21</sup> Taylor afviser, at sådanne etiske spørgsmål er valgfrie eller kun er relevante for mennesker, der bekender sig til en særlig tro. Snarere er det en forudsætning for enhver for at kunne trives i sit liv, at vi nødvendigvis må orientere os imod 'det gode'. Dvs. det, vi hver især anser som de afgørende værdier for os.



fungere formende for den enkelte, uden at vedkommende dog nødvendigvis er bevidst herom. Snarere mener Taylor, at man langt fra kan forvente overensstemmelse mellem den enkeltes moralske ontologi og dagligdags handlinger. Tværtimod vil en sådan oftest kun blive artikuleret, hvis individet af forskellige grunde træder uden for den majoritetsvedtagne ramme, eller hvis modsatrettede antagelser presser det implicite i forgrunden (Taylor, 1989, p. 9)<sup>22</sup>

### *Kulturelle fortællinger*

Med formuleringen af plotskabelse som en *poetisk innovation* understregede Ricoeur, at en sådan refiguration aldrig skabes af intet, men trækker på en række traditioner, normer og sprogliggjorte symboler, som den konkrete fortæller er indlejret i. Derfor bliver også analyser af kollektive traditioner relevante. Sådanne analyser beskæftiger bl.a. Horsdal sig med. Hun opridses under betegnelsen *kulturelle fortællinger* de kollektive fortællinger, der medvirker til at placere individet i en større kulturel ramme, og der giver os en følelse af samhørighed i et fællesskab.

Det er, som Horsdal også er inde på, svært at trække en klar linje for, hvad der er kollektive og hvad der er individuelle fortællinger. På den ene side giver det ikke mening at tale om en fuldstændig autonom fortælling, hvor individets stemme er upåvirket af samfundet omkring. Vi er blevet fortalt fra en 3. persons synsvinkel allerede før vi selv kunne fortælle. Og vi bliver ligeledes ifølge både Taylor, Butlers m.fl., initieret ind i et sprog og en konversation, der har haft sin begyndelse længe før vores indtræden. På den måde fastsættes mening kollektivt – og altid i samspil med den enkeltes givne samtalepartnere. Sproget aktiverer fælles rum, og nok kan mennesker være innovative inden for disse rum eller tage afstand fra kollektivt forhandlet mening. Men selv sådanne innovationer og bevægelser finder altid sted fra et særligt udgangspunkt, defineret af et fælles sprog (Taylor 98, 35). Sådanne argumenter modererer det individuelle element i en fortælling – og ikke mindst i en biografisk fortælling. Dette kan siges at være paradoksalt netop i lyset af det øgede biografiske fokus. Taylor peger på et interessant forhold i relation hertil, når han understreger, at selve tanken om at

---

<sup>22</sup> Dette betyder imidlertid ikke, at jeg dermed tager de enkelte fortællinger for pålydende eller læser dem som direkte kilder til viden. Snarere interesserer jeg mig for det dobbelte greb, det udgør at undersøge, hvordan de gengiver og skaber mening og erkendelse.

vi er uafhængige af andre, og at mening er et individuelt anliggende, er en grundlæggende moderne tanke:

Modern culture has developed conceptions of individualism which picture the human person as, at least potentially, defining his or her own bearings within, declaring independence from the web of interlocution which have originally formed him/her, or at least neutralizing them. It's as though the dimension of interlocution were of significance only for the genesis of individuality, like the training wheels of nursery school, to be left behind and play no part in the finished person (ibid.: 36).

Sat på spidsen bliver alle fortællinger da på sin vis kollektive eller kulturelle. Alligevel er jeg enig med Horsdal i, at et blik for de forskellige kulturelle fortællinger, forstået som fortællinger om et særligt folk<sup>23</sup>, et særligt praksisfællesskab eller lignende, kan styrke vores forståelse for den enkeltes udsigelsespunkt såvel som udfordringer med at finde og udtrykke mening på tværs af kulturelle kontekster. Med et sådant blik bliver det afgørende, på hvis vegne en fortæller taler ('fortællerskab'). Hvem markeres med 'vi', og hvem markeres som 'de andre'? Og hvordan forholder forskellige kollektive fortællinger sig til *den anden* eller *de andre*, der står uden for fællesskabet (Horsdal, 1999, p. 97)? Ligeledes er det afgørende, hvor rummelige de kulturelle fortællinger er. Ifølge Horsdal kan vi ikke "springe ud af vores egen forståelsesoptik og placere os forudsætningsløst og åbent i en anden optik". Vi er med andre ord bundet til os selv uden fuldt ud at kunne artikulere det værdiafsæt, vi tager for givet<sup>24</sup>.

Horsdal har gentagne gange behandlet individers *manglende* deltagelse inden for givne kulturelle fællesskaber. Ofte, påpeger hun, omhandler dette dels den enkeltes udfordringer med at gøre sig forståelig for andre. Dels kan fællesskaberne i sig selv virke begrænsende, når "de kulturelle fortællinger, der er til rådighed, er for snævre, for begrænsede i deres tilværelsestolkning. Og ofte er der ganske meget magt bag deres artikulation" (ibid.: 99). Jeg finder det vigtigt heri at have et

---

<sup>23</sup> Det kan eksempelvis være religiøst, etnisk eller nationalt defineret. Eller defineret af en fælles fortælling om fx historien i et særligt lokalsamfund.

<sup>24</sup> Dette betyder af oplagte grunde også, at heller ikke mine analyser i det følgende kan placere sig forudsætningsfrit, men snarere at også de er formet af min placering i en særlig kultur og værdiramme.

magtperspektiv for øje. En funktion for de kulturelle fortællinger er at markere fællesskab i en gruppe. Men med inklusionen i et fællesskab markeres også afstand til noget andet. Og hermed artikuleres magt i relationen mellem hvem der lukkes ind, og hvem der holdes ude. Ochs og Caps behandler samme problematik med deres begreb om 'asymmetriske fortællinger', hvormed de fokuserer på, hvem der har 'ret' til at tale, og hvis historie, der er repræsenteret i et givent forum.

Afvisninger mellem forskellige narrative udtryksformer kan eksempelvis være at finde på skoler og uddannelsessteder, mellem elever og lærere – eller mellem forskellige grupper af studerende. Ikke alle kulturers narrative traditioner anerkendes på lige fod i uddannelsessammenhænge, og børn der lærer at tale lig lærerens idealer tildeles derfor oftere og lettere anerkendelse og stemme (se eksempelvis Gilliam, Buchardt, m.fl.). I forhold til denne afhandling bliver dette særligt relevant for de fortællere, der navigerer mellem forskellige etnisk-kulturelle kontekster, eller hvis socio-kulturelle afsæt ikke opleves 'naturligt' eller tildeles anerkendelse i de omgivende dominerende fortællinger. Kulturer rummer forskellige traditioner for, hvad der udgør en god historie og hvordan det er passende at fortælle. Afvisninger fra sådanne normer kan fungere på forskellige niveauer, og bevægelser mellem forskellige kontekster kan på flere måder være problematiske. Eksempelvis understreger Ochs og Caps, at kontrol over hvad der udgør et relevant indhold, timing og modtagergruppe er betydningsfuld for konstitueringen af sociale hierarkier:

Narrative practices reflect and establish power relations in a wide range of domestic and community institutions. Differential control over content, genre, timing, and reciprocity is also critical to the selves that come to life through narrative (Ochs & Capps, 1996, p. 35).

Asymmetri i retten til at tale finder jeg særligt til stede i flere af minoritetsfortællingerne. Sådanne skævheder kan eksempelvis betyde, at den enkelte fratages initiativet til at bidrage ligeværdigt i uddannelsessammenhænge eller til at definere sig selv ud fra egne termer. Asymmetriske narrative relationer gør de pågældende til tilskuere frem for forfattere af deres egen historie (ibid. Se også fx Apple 2000). Hvor sådanne skævheder er at finde, er det klart, at de kulturelle fortællinger er for snævre til at rumme den diversitet, den enkelte bringer med sig.

Samtidig er fortællinger dynamiske og, som jeg har redegjort ovenfor, konstruerede. Det betyder, at også de kollektive kulturelle fortællinger kan udfordres, og at de kan – og vil – ændre sig over tid. Dette gælder både på et større samfundsmæssigt plan og i mere lokale fællesskaber. I kapitel 4 behandler jeg historiske og samfundsmæssige perspektiver på forståelsen af folkeskolens og dermed lærernes rolle i samfundet. Disse mener jeg til dels kan ses som gradvise ændringer i en overordnet national kulturel fortælling. Dertil vil jeg i kapitel 10 diskutere, hvordan mere lokale kulturelle fortællinger, der kommer til udtryk i de studerendes narrativer, ligeledes enten kan reproducere eller udfordres til fordel for etableringen af nye dialogiske rum (Horsdal, 2011).

### *Selv og narrativ identitet*

At alle fortællinger på sin vis er kollektive betyder ikke, at det ikke er muligt at tale om identitet og selv. Taylor skelner mellem disse begreber, idet et selv i Taylors forståelse kun kan eksistere i et særligt rum, ud fra et særligt sæt af spørgsmål eller særlige konstituerende betragtninger og relationer til andre. (Taylor, 1989, p. 49). Selvet er med andre ord ikke 'I sig selv', men skabes i særlige måder at tale og tænke på.

Bruner definerer selvet på en måde, der ligeledes betoner en vedvarende konstruktion af selvet. Han afviser ideen om et indre intuitivt selv, som vi kan komme til at kende: "Rather, we constantly construct and reconstruct a self to meet the needs of the situations we encounter, and do so with the guidance of our memories of the past and our hopes and fears of the future" (Bruner, 2003, p. 210). *Konstruktionen* af en historie (om selvet etc.) er central i Bruners optik, og ud af sådanne (gentagne) historier opstår ifølge Bruner både vaner og genrer, der bliver definerende for den enkeltes liv og fortælling. Men også disse er foranderlige i den forstand, at vore historier må tilpasses vore omgivers kulturelle mønstre, for at vi kan gøre os genkendelige for andre. De historier, den enkelte fortæller i en given tid og kulturel kontekst, påpeger Bruner, virker tilbage på og påvirker erindringen: "Self-making is a narrative art, and although it is more constrained by memory than fiction, it is uneasily constrained, a matter we come to presently" (ibid.). Dermed har selvet også en offentlig karakter, idet det skifter alt efter dominerende samfundsmæssige diskurser.

Identitet på den anden side forstår Taylor som et spørgsmål om selv-bevidsthed. Hermed må også identitet ses som narrativt konstitueret, idet personlig identitet eller selv-bevidsthed for Taylor bliver et svar på spørgsmålet ”hvem er jeg?”. Svaret herpå får mening gennem de skiftende talere, samtalepartnere og ikke mindst de (moralske) steder, individet taler fra:

I define who I am by defining where I speak from, in the family tree, in social space, in the geography of social statuses and functions, in my intimate relations to the ones I love, and also crucially in the space of moral and spiritual orientation within which my most important defining relations are lived out (Taylor, 1989, p. 35)

Vejen til at blive et individ går på denne vis gennem sproget. Og eftersom sproget grundlæggende etablerer fælles forståelseshorisonter og initierer hver af os ind i allerede eksisterende meningsfællesskaber, så formes også den personlige narrative identitet af individets relationer til andre.

Vi kan aldrig give en udtømmende beskrivelse af hvad eller hvem vi er. Snarere uddyber Taylor, at vi altid er i en tilstand af forandring og tilblivelse. Nye begivenheder leder til potentiel revision. Og når et menneskes selv-identitet bl.a. defineres af, hvordan vedkommende står i relation til det gode, så bliver det lige så relevant, hvor vi er på vej hen. Og om vi bevæger os imod eller væk fra det gode (ibid.: 47). Lig Ricoeur knytter også Taylor altså en kropslig og erkendelsesmæssig bevægelse til spørgsmålet om identitet<sup>25</sup>. Denne bevægelse – en kropslig såvel som en overført forståelse af livet som fremadskridende historie – forstås narrativt og kan kun gives mening via narrativer: ”in order to have a sense of who we are, we have to have a notion of how we have become, and of where we are going” (ibid.: 47). Hermed knytter Taylor an til både Heideggers og Ricoeurs tanker om narrativets temporalitet som et strukturerende element for vor erkendelse. For at forstå, hvem vi er, og hvordan vi er blevet til, må vi bevæge os frem og tilbage i tid og rum. Taylor sammenligner denne orientering og bevægelse i et moralsk rum med en tilsvarende kropslig orientering i et fysisk

---

<sup>25</sup> Taylor sammenligner her den kropslige bevægelse – at bevæge sig fra et sted til et andet og spørgsmålet med i hvilken retning man bevæger sig i et moralsk rum. For at vurdere vore retninger over et længere forløb må vi bevæge os frem og tilbage. Ud af dette træder en historie frem.

rum. Også disse bliver afgørende for, hvem vi er, og hvilke – geografiske såvel som værdimæssige – rejser, der har ført os hertil (ibid.: 48).

Narrativer om vore personlige livsbaner og bevægelser former i denne forståelse hver fortællings fortolkende refigurering af mening. Det er sådanne meningstilførende indgreb, der ifølge Ricoeur gør tiden beboelig, og ud fra hvilken fortællerens narrative identitet opstår. Når jeg i de følgende biografiske analyser (i kapitel 6-8) opdeler hver fortælling i en begyndelse, midte og slutning, så er det for at synliggøre denne meningskabende proces, der netop i sammenknytningen af en historie etablerer fortællerens narrative identitet. Samtidig træder jeg hermed som læser og fortolker ind i fortællingens 3. mimesis og skaber via analysen *min* version af fortællingens menings-refiguration. Jeg applicerer hermed fortællingen i et her og nu perspektiv, der griber ud over fortællingens egen tid og kontekst.

Når konstruktionen af identitet ses så nært forbundet med det narrative, så bliver de narrative kompetencer afgørende. Horsdal definerer narrativ kompetence som en kognitiv proces, hvor vi ved at: ”opleve et forløb, knytte erfaring, opmærksomhed og forventning sammen, [...] kan opleve det tidsligt adskilte meningsfuldt” (Horsdal, 1999, pp. 23-24). Her peger Taylor på den pointe, at det i takt med udbredelsen af ideen om, at tidligere fælles meningshorisonter har mistet deres autoritet, så synes vejen til mening i stigende grad at afhænge af den enkeltes evne til at *formulere* mening:

We find the sense of life through articulating it. And moderns have become acutely aware of how much sense being there for us depends on our own powers of expression. Discovering here depends on, is interwoven with, inventing. Finding a sense of life depends on framing meaningful expressions which are adequate

Også Bruner betoner fortællingens *meaning making*, hvormed han forstår en narrativ og kognitiv organisering af det levede liv. Dette kommer hos ham bl.a. til udtryk i betoningen af sammenhæng mellem henholdsvis at kunne skabe narrativ mening i sit eget liv og den evne, at have forståelse for andre. Mange af også Bruners pointer ræsonnerer med min empiri, og jeg interesserer mig i de følgende analyser for, hvordan netop forståelse for eget livsforløb reflekteres eller ej i udtryk for forståelse af andre.

### *Erindring og historie*

Afstand til det oplevede er, ifølge Ricoeur, en forudsætning for historiefortællingens konstruktion af mening. Tidslig distance gør refleksion og genfortolkning mulig, og det er en sådan meningsproduktion, den trefoldige mimesis muliggør. Med tidslig distance bliver vore erindringer til tekster, vi kan fortolke. Herom skriver Mark Freeman med reference til Ricoeur:

As developing individuals, individuals continually in the midst of representing ourselves to ourselves, we might say that self-understanding involves something like a process of distancing such that we objectify our experience in the form of a text to be interpreted [...] the fact that we are not dealing with some outside text but rather the one that is ourselves, the task involves not only interpretation, but in addition, creation (Freeman, 1985, p. 310).

Netop forholdet, at en sådan tekst ikke kun er ydre gør, at fortælleren bliver både forfatter og læser, fortolker og skaber. Det er i relation hertil, at betydningen af metaforer bliver central. Vi forstår og erfarer metaforisk og metaforer fastholder spændingen i de repræsentationer af det oplevede, som der fortælles om (ibid.). Også Bruner, Horsdal m.fl. betoner erindringens konstruerede natur. Vi husker ikke hvem, vi er, siger Bruner, men konstruerer dem, vi tror vi er – bl.a. med hjælp fra hukommelsen. Disse konstruktioner er formet af en narrativ struktur, hvis genrevalg i høj grad afhænger af vore samtalepartnere og kulturelle indlejring (se eks. Bruner, 1994, Horsdal, 2008, p. 122).

Siden slutningen af 1990'erne har erindring som forskningsemne været genstand for en markant øget interesse inden for et bredt spektrum af både natur- og socialvidenskabelige og humanistiske fag. Interessen har affødt et væld af begreber og tilgange, der ikke altid er klart adskillelige eller veldefinerede. Dog er der oftest enighed om ovenstående forståelse af, at erindringer ikke blot er rekonstruktioner af fortiden, men snarere skabes af at tilskrive betydning til fortidige begivenheder, og etablere mening og sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid (Warring, 2011). Erindring er således aldrig neutrale genkaldelser af det skete. Med en ligning fra arkitekturen illustrerer Ricoeur, hvordan erindringer aktivt skabes og indpasses i et givent landskab eller kulturel ramme. Når vi

husker, er der også altid noget, vi glemmer eller udelukker fra både individuel og kollektiv historie. Som arkitekter opbygger vi meningsgivende erindringer – til tider med voldsomme nedrivninger til følge (Ricoeur, 2004, p. 211).

Warring skitserer overordnet erindringens forskningsfelt som havende to udgangspunkter; et samfundsorienteret 'top-down' perspektiv og et individ perspektiv. Mens jeg med mit fokus på biografiske erindringer primært tager afsæt i sidstnævnte, så har det samfundsorienterede perspektiv i højere grad domineret på de områder, hvor erindring indlejres i en politisk ramme som magtvilkår og magtmiddel, der kan anlægge retninger imod særlige (identitets)politiske og samfundsmæssige retninger<sup>26</sup>. Omvendt har vi ifølge Warring langt mindre viden om erindringsarbejde fra et individperspektiv, og herunder "de komplekse processer, hvor kollektive og individuelle erindringer dannes, udveksles, sammenflettes, traderes og forandres i forskellige sociale sammenhænge" (Warring, 2011). Det er dette perspektiv, som denne afhandlings empiri placerer sig i forhold til.

Hertil finder jeg tidligere undersøgelser påvisning af, hvordan individer erfarer og bruger erindrings(steder) forskelligt og ofte anderledes end hensigten, interessant. At dette også kan gøre sig gældende i forhold til repræsentationer af fortidige *begivenheder*, mener jeg kan udledes af bl.a. det amerikanske studie *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life* (Rosenzweig og Thelen, 1998). Dette påviste, hvordan voksne amerikanere i høj grad trak på kollektive fortidsrepræsentationer i deres personlige erindringer, men at disse blev opfattet og fortolket forskelligt afhængigt af den enkeltes sociale og etniske baggrund.

Med afsæt i denne og andre undersøgelser<sup>27</sup> konkluderer Warring dels, at selv stærkt ritualiserede og betydningsmættede erindringspraksisser fortolkes forskelligt, dels at erindring og historiebrug "altid [er] situeret og kontekstbundet. Erindringer vil derfor altid tage farve af den situation og sammenhæng, som erindringen skabes og bruges i" (ibid.: 21). Det betyder bl.a., at mennesker

---

<sup>26</sup> Inden for denne retning har bl.a. franskmændene Maurice Halbwachs og Pierre Noras undersøgelser af erindringssteder som arenaer for kollektive identitetspolitiske såvel som erindringspolitiske kampe om fortiden.

<sup>27</sup> Dette gælder eksempelvis Harald Welzers tyske forskningsprojekt, der i 2002 blev fremlagt i udgivelsen *Opa war kein Nazi* og fik stor betydning på synet af individuelt erindringsarbejde og den tilsyneladende manglende kobling mellem faktisk og erindringsbetonet erindring, såvel som mellem skolens og familiens kontekst for erindring (Warring, 2011, p. 20-21).



aktiverer forskellige erindringer i forskellige kontekster, og at eksempelvis det erindringsarbejde, der finder sted i skolen og i familien ofte ikke forbindes eller knyttes til hinanden<sup>28</sup>:

Erindringer formes i et komplekst samspil med den enkeltes biografi. Vi skaber mening i livshistoriske erindringer ved at skrive dem ind i den store historie, når vi søger at knytte diskontinuerte erindringer sammen i fortællinger, og til sidst ophører vi med at skelne mellem, hvad vi selv har oplevet, og hvad der er blevet os fortalt. Begivenheder af betydning for de sociale grupper, vi tilhører, og som vi ikke selv har oplevet, kan forvandles til, hvad vi opfatter som en del af vores personlige erindring. Vi husker så at sige en del, som vi ikke selv har oplevet, og det er vanskeligt at skelne mellem erfaret og formidlet erindring. De føjer sig sammen til et uadskilleligt hele og bør følgelig forstås som yderpunkter på en skala (Warring, 2011, pp. 21-22).

I den forstand er erindringer aldrig kun individuelle, og mennesker må for at kunne orientere sig og handle i verden nødvendigvis have indsigt i et givent samfunds eller fællesskab(er)s kollektive erindring. Hermed kan man tale om, at mennesker tilhører et eller flere forskellige erindringsfællesskaber, ligesom det bliver klart, at erindring også er et vigtigt magtmiddel, når fx erindringspolitiske tiltag har til ambition at bevare, forme eller ændre sådanne eksisterende erindringsfællesskaber.

### **Relationelle begreber: positionering og subjektivering**

Med ovennævnte klargøring skal to centrale forfatterskaber og begreber kort præsenteres. Først og fremmest trækker jeg på inspirationen fra Judith Butlers indflydelsesrige arbejde i min brug af begreber som diskursiv praksis, intersektionalitet og subjektivering. Dernæst inddrager jeg positioneringsbegrebet, som det er blevet formuleret af Bronwin Davies og Rom Harré. Sidstnævnte definerer diskursbegrebet som en ”institutionaliseret brug af sprog og sproglignende systemer”, der angiver rammerne for, hvad man kan vide, og hvad ord betyder inden for en særlig given diskurs

---

<sup>28</sup> Se i forbindelse hermed evt. også Marianne Poulsen (1999), der viser, hvordan elevers identitetsdannende historiebevidsthed bedst udvikles i familiens samtaler, der knytter faktisk historiefortælling med familiens eller andres personliggjorte fortællinger.

(Davies & Harré, 2014, p. 26). Således kan der inden for særlige diskurser udvikles særlige forståelser af eksempelvis kategorier som køn, klasse eller etnicitet, der dermed vil fremstille særlige versioner af virkeligheden. Når dette begreb er relevant i mine analyser skyldes det, at både identifikations- og positioneringsmuligheder bliver til inden for en given diskurs. På denne vis skaber diskursive praksisser subjektpositioner, og disse bliver, inden for denne teoritilgang, det afgørende perspektiv, hvorfra den enkelte opfatter, fortolker og handler i verden. At verden fortolkes fra en særlig position, betyder ifølge Davies og Harré også, at særlige positioneringsmuligheder bliver mulige i henhold hertil. Dette gælder både i form af positioneringer ved hjælp af særlige ytringer og handlinger – og det kan forstås som ”en positionering i fantasien, som om man hører til i den ene kategori og ikke i den anden” (ibid.,: 29).

Davies og Harré definerer positioneringsbegrebet som: ”den diskursive proces, hvorved selver lokaliseres i samtaler som observerbart og subjektivt kohærente deltagere i historier, der produceres i fællesskab” (ibid.). Man kan således reflektivt positionere sig selv, eller man kan positionere den anden ved eksempelvis gennem samtalen at stille en særlig subjektposition til rådighed. Ingen af delene sker dog nødvendigvis intenderet. Sådanne positioner kan ligeledes forstås som magtforskydninger eller som henholdsvis forvisning fra eller adgang til identitetskategorier som eksempelvis ’danser’ eller ’indvandrer’ – eller som indenfor eller udenfor et givent fællesskab. Hermed følger det, at positioneringer sætter konsekvensrækker i gang, og at positioneringer sjældent sker i et ligeligt forhold, hvor de givne samtalepartnere nødvendigvis indtager komplementære positioner. Med denne tilgang bliver det klart, at en samtale ”kun er entydig, hvis deltagerne solidarisk indtager komplementære subjektpositioner, organiseret omkring en fælles forståelse af samtalsens relevante punkter” (ibid.: 36). Og selv dér, pointerer de, at selve det forhold, at samtalen netop tilgår fra to modsatrettede positioner i sig selv ofte betyder, at samtalen bliver uklar eller ulige i det forhold, at den tildeler forskellige – og til tider kulturelt stereotypiserede subjektpositioner til de forskellige deltagere.

Med ovennævnte perspektiv interesserer jeg mig for, hvordan sociale kategorier og magtforhold spiller ind i, skaber og til tider udfordrer rammerne for, hvordan mennesker konstitueres som

særlige subjekter. Det er i denne interesse, at Butlers<sup>29</sup> arbejde bliver relevant. Lig Davies og Harré fokuserer Butler på diskursive praksisser; på det, der gøres, og på hvordan handlinger skaber fænomener. Gennem sit arbejde har Butler argumenteret for, at køn ikke kan ses som iboende stabile fænomener, men snarere som diskursive praksisser, der ”griber ind i verden og skaber selve det fænomen (kønsforskellighed), det påstår at navngive” (Højgaard & Søndergaard, 2015, p. 351). Pointen er således, at der ikke findes et oprindeligt subjekt eller essens bag handlingerne, men at det er selve handlingerne i sig selv, der konstituerer subjektet.

Denne tænkemåde har siden fået afgørende indflydelse på forståelsen af tilsvarende sociale kategorier og har ført til nytænkninger af, hvordan mennesker bliver til og konstitueres som subjekter inden for særlige sociale kategorier. Ligeledes fokuserer denne tilgang på de destabiliseringer, der finder sted, når forskellige sociale kategorier intersekerer.

Intersektionaliseringsbegrebet henviser til de bevægelser og betydningsforskydninger, der finder sted, når kategorier griber ind i og transformerer hinanden i gensidige relationelle forhold, hvormed betydningen af særlige kategorier opløses og formuleres på nye måder.

Butler anvender begrebet performativitet til at beskrive den proces, hvor subjektet emergerer, og hun ser denne som en citeren eller gentagelse af en norm, der netop gennem gentagelsen får sin effekt. Det er i denne citeren af allerede signifierede normer, at jeg ser en reference til Ricoeurs mimesisbegreb. Ligeledes er det i forlængelse heraf, at Butlers subjektiveringsbegreb må forstås. Jeg finder dette begreb centralt, idet det formulerer subjektets tilblivelsesproces som en samtidig tosidet bevægelse bestående af både ”underkastelse (subjection) og kommen til subjektiv eksistens (subjektivering)” (ibid.: 353). Det er imidlertid centralt, at ovennævnte ikke medfører en afvisning af, at subjektet findes som meningsfyldt fænomen men snarere at påpege, at subjektet ikke kan ses uafhængigt af de processer og normer, gennem hvilke det emergerer. Hun skriver med reference til Adorno, at der ikke findes noget jeg, der er frit fra betingende moralske og sociale normer og relationer: ”The I has no story of its own that is not also the story of a relation – or set of relations – to a set of norms” (Butler, 2005, p. 8). Hvordan dette jeg er forbundet til normer og relationer bliver

---

<sup>29</sup> Judith Butler er særligt kendt for sit hovedværk *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of identity* fra 1990. Jeg har dog primært arbejdet med udgivelsen *Giving an Account of Oneself* fra 2005.

imidlertid synligt i jegets fortælling om sig selv, og det er heri, jeg ser selvfortællingens styrke som indblik i, hvordan relationer til andre individer, fællesskaber og normer fremstilles og forhandles. Med sin fastholdelse af subjektet som meningsfuldt, tager Butler til genmæle mod debatten mellem essentialisme og konstruktionisme, og det er bl.a. med afsæt i denne samtænkning, at jeg finder det meningsfuldt at kombinere poststrukturalismen med bl.a. den kritiske hermeneutik.

Michalinos Zembylas (2003), hvis arbejde jeg inddrager særligt i kapitel 11, arbejder ud fra en poststrukturalistisk tilgang, og han eksemplificerer således ovennævnte teoriretninger med sine empiriske analyser af følelsers rolle i konstruktionen af læreres identiteter. Zembylas argumenterer, at læreridentitet må ses som en vedvarende tilblivelse indlejret i særlige magtrelationer og ideologier. Jeg finder Zembylas arbejde interessant, idet han viser, hvordan den enkelte lærers identifikation med lærerrollen må ses som et spørgsmål om, hvordan vedkommende oplever og besvarer de dominerende diskurser og verdenssyn, han eller hun er situeret i. At teoretisere over læreridentitet og læreres følelser er således, ifølge Zembylas, "to describe how teachers experience these discourses, how they struggle to reject normative discourses, and how they find their own voice" (Zembylas, 2003, p. 229).

### *Mangfoldighed og fællesskab*

Som jeg diskuterede i det foregående, kan begreber som både fortælling og erindring placeres i spændingsfeltet mellem det individuelle og det fælles. Det senmoderne samfunds øgede diversitet nærer individualistiske tendenser bl.a. i betoningen af individuelle identitetsprojekter. En sådan udvikling får også indflydelse på de måder, mennesker konstitueres og orienterer sig i fællesskaber.

Med den øgede globalisering oplever vi en ny mangfoldighed af sociale relationer, fællesskaber og erfaringskilder. I en dansk såvel som en generel vestlig kontekst har øget indvandring og flygtningetilstrømning medført en langt større etnisk og religiøs mangfoldighed, der har bidraget til nye kulturelle sammensmeltninger og udtryksformer. Dette forhold påvirker, hvordan individet ser på sig selv såvel som på andre. Det foregående afsnits blik på erindringer, som nutidens repræsentationer af fortiden, understreger den aktuelle samtids indflydelse på enhver konstruktion

af historien såvel som de måder, mennesker fremadrettet forstår og navigerer i identitetsgivende erindringsfællesskaber. I dette afsnit ser jeg nærmere på fællesskab som begreb.

### **Processuelle perspektiver på individ og fællesskab**

Mængden af teoridannelser, der beskæftiger sig med spørgsmål om individualitet og identitet, er enorm. Fortællinger om individet som udgangspunkt for erkendelse, udvikling og (selv)realisering er – som også Taylor påpeger – et dominerende træk i samtidig vestlig kultur. Den trækker på en dominerende kulturel fortælling, der tilskriver os at 'finde os selv', 'gå vore egne veje' og 'træffe vore egne valg' (E. Jensen & Brinkmann, 2011). Dette markante fokus risikerer ifølge Elisabeth Jensen og Svend Brinkmann, at vi i teoretisk arbejde såvel som i dagliglivet glemmer,

[...] at et individ kun kan være et individ, såfremt der findes fællesskaber, hvori individualiteten kan blomstre. Hvis ikke der findes sociale fællesskaber i familier, daginstitutioner og skoler, kan mennesker aldrig lære at blive individer. Vi fødes ikke som individer, med fuldt udviklede evner til at træffe valg og tage ansvar, men vi skal socialiseres til at blive det. (E. Jensen & Brinkmann, 2011, p. 9).

Individualitet eller selvet har, i en sådan forståelse, altid fællesskabet eller i det mindste 'den anden' som forudsætning (Hastrup, 2015). Kvaliteten af fællesskaber synes altså afgørende for 'kultiveringen' af identitet, individualisme eller subjektivering, som ethvert fællesskab vil medvirke til. Jeg var inde på en tilsvarende relation i diskussionen om de kollektive kulturelle fortællinger, som ovenstående citat sætter på spidsen: Skal individer kunne trives og udvikles er det afgørende, at de omgivende fællesskaber giver de fornødne rammer. Et centralt spørgsmål bliver derfor, hvordan vi forstår fællesskaber og hvilken rolle de spiller i menneskers selvforståelse og deltagelse i deres omgivelser. Heller ikke termer som fællesskab og individ er imidlertid kulturneutrale eller historieløse, og jeg læser ud fra Jensen og Brinkmanns formulering netop en senmoderne (individualistisk) tilgang, hvor det inden for fællesskabets rammer netop er det individuelle, der selvfølgelig antages at skulle 'blomstre'.

Fællesskabsbegrebet er elastisk og kan spænde over alt fra store (trans- eller inter-)nationale fællesskaber til små og intime fællesskaber i fx en skoleklasse eller en familie. Tilsvarende kan

fællesskaber være ramme for konkrete praksisser – så som et fælles stykke arbejde – eller have et mere udefinerbart genstandsfelt til fælles, så som fælles meninger, baggrunde eller erindringer.

Ifølge Brinkmann handler al pædagogik på sin vis om at ”tilpasse individet til fællesskabet – eller omvendt om at muliggøre individets overskridelse af fællesskabets normer” (Brinkmann, 2011, p. 151). Jeg finder særligt den sidste formulering interessant, som den knytter an til en kritisk tradition inden for pædagogisk teori. Også et sådant kritisk perspektiv tager imidlertid afsæt i en normativ og traditionel forestilling om fællesskab. Brinkmann kritiserer den stærke dualisme, der ligger implicit i tanken om individ og fællesskab. Han skitserer et samfund – ikke mindst inden for det pædagogiske felt – hvor fællesskabstanken er under pres til fordel for en stadig stigende individualisme<sup>30</sup>. Mange af de værdier, den moderne skole og uddannelsesdiskurs synes at understøtte, bliver ifølge Brinkmann i høj grad funderet på redskaber, der fremmer individualisering. Dette betyder ikke, at fællesskabet er under afvikling, men at der med det stigende individfokus ses en tiltagende ensretning i traditioner og normer, der tjener til at definere og angive retning for fællesskabet. Brinkmann skitserer med dette udgangspunkt et ensrettende fællesskab i skolen, der legitimerer særlige normer og traditioner med den konsekvens, at skolens fællesskab bliver tiltagende snævert og intolerant overfor de, der står uden for disse normer (ibid.: 153).

Med denne kritik af et ensrettende fællesskabsbegreb, der sættes lig med majoriteten, taler Brinkmann ind i teorifelter såsom kritisk teori og den interkulturelle eller kritiske pædagogik, der tematiserer minoritets- og majoritetsrelationer, magtforhold, samt hvem der har ret til at definere et samfunds normer (Se bl.a. Apple, 2000; Buchardt & Fabrin, 2012; Giroux, 2009; Thuge & Brøndum, 2015).

Brinkmann afviser ideen om fællesskab i bestemt, reificeret form (som en genstand i sig selv, uafhængig af individers handlinger og relationer). Derimod inddrager han den amerikanske pædagogiske filosof John Deweys forståelse af fællesskab og individualitet som relationelle processer, som noget socialt der *gøres* og hele tiden fornyes gennem individers handlinger. I en

---

<sup>30</sup> Brinkmann nævner eksempelvis neo-liberale tiltag som bl.a. målbarhed, individuelle læreplaner såvel som sloganet ’ansvar for egen læring’. Også mere bløde tiltag går individualitetens ærinde, fx via et fokus på individuel udvikling og terapilignende relationer mellem lærere og elever.

sådan optik eksisterer hverken fællesskaber eller samfundet som sådan i sig selv, men er noget, der hele tiden skabes – eller med Deweys ord: ”eksisterer i videregivelse og i kommunikation” (Dewey 1916, 26). Hermed understreger Dewey kommunikation som det grundlæggende element der gør, at mennesker har noget til fælles.

En tilsvarende relationel forståelse er central for min tilgang til begreber som kultur, etnicitet, minoritet og majoritet: Kultur (m.m.) er ikke uafhængige, tingsliggjorte fænomener i sig selv, men må snarere forstås som afledte eller forestillede begreber, hvis indhold skabes og bestemmes gennem menneskers aktive meningskonstruktion, kommunikation og handling. Jeg arbejder derfor ud fra en forståelse af, at mennesker bliver til som subjekter via emergerende *minoriseringsprocesser* og *majoriseringsprocesser*, der skaber og tilskriver kategorier særlige karakteristika. Med en sådan tilgang er det centrale for mig at se, at både individ-fællesskab og minoritet-majoritet i sig selv er flydende betegnere, der markerer en indgribende magtrelation, der i sig selv nødvendiggør et relationelt blik. I det følgende vil jeg kort anlægge et sådant relationelt blik på fællesskabsbegrebet, som det er blevet formuleret i forskellige kontekster.

### *Forestillede eller erindrede fællesskaber*

Én vinkel på det forestillede fællesskab udtrykkes i termen erindringsfællesskab. Mennesker finder sammen i fællesskaber, der deler en fælles historie, erfaringer eller erindringer. Sådanne fællesskaber har betydning for, hvordan vi ser os selv og handler fremadrettet, og derfor er termen tæt forbundet med spørgsmål om magt og erindringspolitik. Et aktuelt dansk eksempel herpå giver historiedidaktiker Claus Haas i sin undersøgelse af, hvordan folkeskolens historieundervisning konstruerer et særligt erindringsfællesskab, og privilegerer nogle fortidsrepræsentationer og fortællinger frem for andre. Haas ser et sådant nationalt erindringsfællesskab som tæt forbundet med at (gen)skabe og formidle kulturarv (Haas, 2014, p. 28). Erindringsfællesskaber kan ses som forestillede, idet de er bygget op om noget immaterielt, følelsesladet og diffust. Men samtidig producerer begrebet konkrete udtryk i den forstand, at det beskæftiger sig med og tilfører særlig betydning til nogle begivenheder og artefakter frem for andre. Det er en sådan betydningstilførsel, der aktivt må formes, vedligeholdes og videreformidles for at opretholde grænserne for et givet

fællesskab. Også Mette Buchardts arbejde kan siges at omhandle produktionen og betydningen af forestillede (etniske og nationale) fællesskabers såvel som minoriserings- og majoriseringsprocesser i den danske folkeskole.

### *Ekskluderende fællesskaber*

Også sociologien Zygmunt Bauman (bl.a. 1997, 2002) har haft stor betydning med sin formulering af fællesskab. I hans optik er fællesskaber forestillede, usikre eller ligefrem utopiske fænomener i en postmoderne flydende verden. Ifølge Bauman betegner selve ordet fællesskab et løfte om et trygt paradis, som dog aldrig kan indfries. Snarere udgør det én af polerne i en generel menneskelig konflikt mellem sikkerhed og tryghed, fællesskab og individualitet. Kun én type fællesskaber synes ifølge Bauman stadig at gøre sig gældende, nemlig de såkaldte "etniske minoriteters" fællesskaber, som han imidlertid ser som værende grundlæggende ekskluderende:

"Etniske minoriteter" er i første række produkter af "afsondring udefra" og kun i anden række – om overhovedet – resultater af en selvafsondring. "Etniske minoriteter" er en rubrik, under hvilken forskellige typer af sociale enheder gemmer sig eller er skjult, og det tydeliggøres sjældent, hvad det er, der gør dem forskellige [...]  
Forskellene stammer fra den sociale kontekst, i hvilken de blev gjort til det, de er: fra beskaffenheden af den påtvungne tilskrivning, der førte til afsondringen (Bauman, 2002, p. 91).

Bauman drager et markant skel mellem samfundets elite, og 'de andre'<sup>31</sup>: Mens eliten har friheden til at dyrke bevægelighed og flygtige fællesskaber, der kun varer ved så længe, den enkelte får noget ud af dem, så er de andre, "de svage" – og det er her Bauman bl.a. fremhæver de etniske minoriteter – henvist til mere bindende og ekskluderende fællesskaber, som de ikke selv har retten til hverken at definere eller forlade. Jeg er ikke enig med Bauman i hans pointering af etniske minoriteter som det eneste tilbageværende fællesskab. Snarere forstår jeg minoriteter i et bredere perspektiv netop som karakteriseret af, at være "underlagt majoritetens magt til at definere, hvad der er normalt"

---

<sup>31</sup> Bauman placerer eller tidsangiver ikke sine analyser nærmere, men det synes klart, at han arbejder med afsæt i et vestligt senmoderne – eller med hans egen betegnelse – flydende samfund.



(Moldenhawer, 2012). Mens Bauman tilgang determinerer og reificerer betegnelsen 'etnisk minoritet', finder jeg det mere konstruktivt at adskille minoritetspositionen som i sig selv værende karakteriseret af fraværet af definitionsretten og i relation til en majoritet. Dernæst anser jeg den etniske minoritetsposition som karakteriseret af et oplevet tilhørsforhold til et andet kulturelt fællesskab end en national majoritetskultur (ibid.). Ikke desto mindre finder jeg Baumans blik på fællesskabet interessant, ikke mindst da det rummer en klar kritik af de ulige og asymmetriske magtforhold, der spiller ind i de samfundsstrukturer og dynamikker, der former vore syn på og handlemuligheder i fællesskaber.

En del af disse fællesskaber samlende kraft ses netop i forskellige kampe for anerkendelse og rettigheder. Herunder nævner Bauman multikulturalismen som eksempel på en kamp om retten til at forstå 'anderledeshed' i sig selv som en styrke. Det er dog, mener Bauman, en grundlæggende konservativ kraft, der i tolerancens navn omskriver reelle udfordringer om ulighed til i stedet at handle om kultursyn:

[...] idet den omfortolker de uligheder, der næppe vil blive billiget af offentligheden, til "kulturelle forskelle", noget man skal fryde sig over og tage til efterretning. Deprivationens moralske hæslighed reinkarneres på mirakuløs vis som den kulturelle mangfoldigheds æstetiske skønhed (ibid.: 108).

Dét som multikulturalismens tilhængere for let glemmer, er at en sådan kamp for anerkendelse kun er værdifuld, hvis den reelt følges med en generel omfordeling af ressourcer og definitionsmagt. Og på samme vis udtrykker citatet, hvordan 'kulturforskelle' ofte bliver anvendt som forklaringsramme for forhold, der enten synes at dække over ulighed – eller der på anden vis snarere må forstås som individuelle svar på strukturel/kulturel marginalisering.

### *Fællesskabelse og eksklusion i skolen*

Mens Baumans analyser bevæger sig på et overordnet samfundsmæssigt niveau, så har Dorthe-Marie Søndergaard m.fl. på interessant vis udviklet nye 'tænketeknologier' og forståelser af ekskluderende fællesskaber på et mere lokalt skoleklasseniveau. Dette er bl.a. kommet til udtryk i kontekstnære analyser af mobning i danske skoleklasser. Frem for at placere forklaringer og skyld for mobning hos

den enkelte gerningsmand eller mobbeoffer, så peger Søndergaard m.fl. på<sup>32</sup>, at mobning er udtryk for sociale processer på afveje, der kan kamme over i ekstreme eksklusionsbevægelser. Søndergaard tager i sin teoridannelse herom afsæt i begrebet *social eksklusionsangst*:

Vi er som mennesker eksistentielt afhængige af at tilhøre fællesskaber. Og specificeringen af denne grundantagelse handler om at pege på angsten som noget, der opstår, når den sociale indlejring bliver truet, og håbet om og længslen efter tilhør til et fællesskab trues. Social eksklusionsangst i denne betydning udgør derfor et fænomen, der udvikles i relation til fællesskaber (Søndergaard, 2009, p. 29).

Både i formelle og uformelle fællesskaber eksisterer risikoen for, at individet presses, og der etableres tvivl om vedkommendes legitimitet eller plads i fællesskabet. Søndergaard anser spørgsmålet om at blive dømt værdig eller ej som en potentialitet, der både kan tippe mod håb, glæde og stolthed – eller netop mod uværdighed eller ikke-legitimitet. Det er i denne usikkerhed, der er indlejret en eksklusionsangst, hvilket får betydning for den videre forståelse af mobning som et socialt fænomen. Det er derfor nødvendigt at være opmærksom på de emotioner, børn såvel som voksne knytter til forskellige fællesskaber: Meningsfuldhed, værdighed og anerkendelse kan følge af at føle legitimitet i et fællesskab. Omvendt knytter følelser som meningsløshed og værdighedstab sig snarere til truslen om eller oplevelsen af udelukkelse fra et fællesskab. Dette blik giver forståelse for nogle af de strategier – eller 'værdighedsprojekter' som børn, unge og voksne arbejder ud fra. Søndergaards m.fl.' projekt omhandler følgelig at forstå de mekanismer, der aktiveres i skolens rum, når værdighedsproduktioner synes at blive afløst af følelser af at være socialt truet eller ikke-set, af foragt eller fordømmelse (ibid.).

At foragte, udskille som forkert, klamt, eller som "ikke os", kan således optrække grænser og give sikkerhed for dem, der udstikker fællesskabets domme og placerer sig inden for de rigtige normativiteter. Sådanne foragtproduktioner bliver imidlertid en ond spiral på den måde, at eksklusionsangsten næres af denne foragt og således kalder på yderligere kontrol i og af de pågældende fællesskaber. Sådanne balancerende processer er ifølge Søndergaard at finde i de fleste

---

<sup>32</sup> Søndergaards arbejde er en del af det tværfaglige forskningsprojekt eXbus: Exploring Bullying in School, der i 2007 samlede 8 forskere ved DPU Aarhus Universitet.

klasserum, uden at det nødvendigvis ender i mobning. Af samme grund finder jeg hendes tilgang interessant som et bidrag til mere generelt at søge at forstå empiriens skoleerindringer karakteriseret af utryghed, eksklusion og – til tider – mobning. Med dette afsæt finder jeg det interessant at afsøge, hvad det er, der former empiriens varierende udtryk for eksklusions- og inklusionserfaringer. Dette adresserer jeg særligt i afhandlingens kapitel 9 og 10, hvori jeg henholdsvis analyserer udtryk for mobning og for oplevelser af eksklusion og marginalisering på baggrund af etnisk minoritetsstatus.

Individer varierende plads i (bl.a. skolens) fællesskaber kan ligeledes teoretiseres ved hjælp af Jean Lave og Etienne Wengers analyser om læring som social praksis i en konkret situeret kontekst. Lave og Wengers arbejde er relevant, idet de behandler relationen mellem læring, identitet og deltagelse i sociale fællesskaber. Læring forstås her som en *meningsfuld social aktivitet*, og forfatterne kritiserer hermed skolens opdeling mellem intenderede læringsaktiviteter på den ene side og andre socialiserende aktiviteter på den anden, der oftest ikke indgår formelt i skolens læringsrum. Det er i modsætning hertil, at Lave og Wenger betoner, at al læring er social og foregår via deltagelse i fællesskaber. I relation hertil introducerer de begrebet 'perifær legitim deltagelse', hvormed de anskueliggør, at læring kræver deltagelse, men at individet kan have skiftende grader af deltagelse i omskiftelige relationer og situationer (Lave & Wenger, 1991; Saugstad, 2012). Lave og Wengers bidrag giver perspektiver på, hvordan den enkelte via sit identitetsarbejde søger at integrere de forskellige fællesskaber og tilhørsforhold, som vedkommende indgår i, til én identitet eller til fornemmelsen af, at være et individ (Wenger, 2008).

## Kapitel 3: Empiri og metode

I dette kapitel præsenterer jeg min metodiske tilgang til den empiriskabende proces såvel som det analytiske arbejde. Indledningsvis gengiver jeg konstruktionen af det genstandsfelt, som den samlede afhandling har til formål at undersøge, og de valg og fravalg dette har indebåret. Dernæst beskriver jeg min tilgang til det empiriske område, interviewsituationerne, observationerne samt en række metodiske og metodologiske overvejelser, som dette arbejde har affødt. I det følgende afsnit adresserer jeg min behandling af empirien, min tilgang til analyserne såvel som de etiske overvejelser, der er knyttet til empirisk arbejde som dette.

### Forskningsdesign

Projektet har som sin hovedempiri 14 biografiske fortællinger med lærerstuderende på to forskellige læreruddannelser i Købehavnsområdet<sup>33</sup>. Ud af disse 14 har jeg valgt 4 studerende, som jeg har interviewet en ekstra gang ud fra en semistruktureret spørgeguide, der har givet mig mulighed for at forfølge nogle af de spørgsmål, som de indledende fortællinger rejste.

Dertil besluttede jeg tidligt, for bedst muligt at kunne besvare afhandlingens spørgsmål, at supplere empirien med observationer af KLM-undervisning og klassedynamikker på de samme to uddannelser samt med interview af fire lektorer i KLM. Endelig tjener en række styredokumenter for KLM-modulet som empiri for de dokumentanalyser, ud fra hvilke jeg i kapitel 4 diskuterer, hvordan kultur og mangfoldighed italesættes på læreruddannelsen. For overblikkets skyld præsenteres samtlige empiriformer kort i det følgende.

### *Afhandlingens analytiske genstandsfelt*

Med mit valg af den narrative biografiske fortælling søger jeg de studerendes egne menings- og tilværelsesfortolkninger, og jeg fastholder således, frem for at undersøge hvad ”der egentlige skete”, fokus på, hvordan de studerende selv husker og gengiver centrale elementer fra deres skolegang, og hvordan de narrativt forbinder skoleerindringer med deres aktuelle position og udsigelsespunkt som lærere. Dermed bliver de studerendes egne tolkninger en del af mit empiriske materiale, og de giver

---

<sup>33</sup> Jeg har oprindeligt foretaget 15 livshistorie interview, men en af de deltagende studerende valgte efterfølgende at trække sig fra projektet. Hendes fortælling indregnes derfor ikke blandt min empiri.

mig mulighed for også at inddrage deres egne oplevelser og forklaringer på, hvad der er betydningsfuldt (eller ej) i mine analytiske greb.

Som antydnet i forrige kapitel betyder dette ikke, at jeg anser narrativer som eneste kilde hertil eller som eneste mulige udtryk for selvforståelse og identitet. Adskillige andre tilgange til feltet kunne have været valgt, ligesom jeg undervejs i arbejdet har ladet mig inspirere af mere antropologiske empiriske undersøgelser af elevpositioner og klassedynamikker (Se fx Staunæs, 2004). Ligeledes inddrager jeg klasserumsobservationer såvel som semistrukturerede interview med læreruddannere for også at opnå indsigt i de studerendes verdener fra andre vinkler og for selv at opnå en anden form for kropsliggjort erfaring om, hvordan klassedynamikker og interaktioner opleves og gengives af de studerende. Om end de følgende analyser langt overvejende fokuserer på de narrative fortællinger, så har de samlede anvendte metoder bidraget til at udbygge, perspektivere og kontrastere mine samlede analyser, og ikke mindst gjort mig opmærksom på at spørge til forhold, jeg foruden denne tilstedeværelse antageligt ikke havde set.

### *Udvælgelse af interviewdeltagere og konstruktion af genstandsfelt*

Min udvælgelse af deltagende studerende er foregået ud fra en indledningsvis udvælgelse af de to læreruddannelser, som samtlige studerende kommer fra. Begge uddannelsessteder er geografisk placeret, så de optager studerende fra hovedstadsområdet, men de adskiller sig ved, at den ene skole har en relativt stor andel af studerende med anden etnisk baggrund, mens den anden har en relativt lille andel. Det er ikke mit ærinde at sammenligne hverken undervisning eller fortællinger fra de to uddannelsessteder. Snarere ønsker jeg at skabe et bredere felt for empirien end en enkelt uddannelsesinstitution ville kunne give. Ligesom jeg har ønsket at afsøge, hvordan forskellige kontekster kan etablere dynamikker og give anledning til forskellige subjektiveringsmuligheder. Dette betyder selvsagt også, at andre valg af uddannelsessteder kunne have fremhævet andre forhold og dynamikker. Fx antager jeg, at studerendes såvel som underviseres italesættelse af forhold relateret til kulturel mangfoldighed kan se anderledes ud på uddannelsessteder uden for

hovedstadsområdet eller på uddannelsessteder, som har andre profiler end de pågældende uddannelsessteder<sup>34</sup>.

Dernæst gik mine valg af deltagere gennem uddannelsens undervisere. Med afsæt i tesen om læreruddannelsens kulturoverleverende rolle i samfundet (Haas, 2014) og mit ønske om at afsøge denne set fra et subjektperspektiv, afsøgte jeg indledningsvist et bredere felt af linjefaglærere i fag som religion, historie og samfundsfag i den forventning, at disse fag i højere grad end andre ville reflektere gældende normativiteter og kulturforståelser. Trods positive tilbagemeldinger fra undervisere vurderede jeg dog undervejs, at dette design ville blive for omfattende, og at jeg ville kunne opnå en klarere forståelse ved at lade samtlige studerende have et fælles fag som referenceramme. Dette gjorde modulet *Almen dannelse: KLM* til et oplagt valg. Dels er dette et obligatorisk modul, der således også inkluderer de studerende, der bevidst fravælger, hvad der kan kaldes de primære kulturbærende linjefag<sup>35</sup>. Dels formulerer dette fag i sig selv en ganske interessant ny fagkonstruktion, der sammenknytter dannelsesbegrebet med ganske kulturtunge (og langt fra kulturneutrale) begreber som kristendom, livsoplysning og medborgerskab (KLM). Ud fra dette afsæt valgte jeg derfor at fokusere min undersøgelse på studerende af forskellige baggrunde, der alle var i gang med det første år af læreruddannelsen, og som alle på interviewtidspunktet fulgte undervisning i KLM.

Dertil har jeg både i de studerendes fortællinger og ud fra fagdebatter og styredokumenter interesseret mig for, hvordan begreber som kultur, religion og mangfoldighed italesættes i faget. Sidstnævnte uddyber og analyserer jeg i kapitel 4, mens jeg i kapitel 11 analyserer, hvordan både studerende og undervisere oplever KLM-faget, og hvordan fagets indhold og didaktik synes at tilbyde ganske forskellige positionerings- og identifikationsmuligheder til de forskellige studerende.

---

<sup>34</sup> Canger har i sin afhandling om 'minoriserede lærerstuderende' søgt en langt bredere geografisk repræsentation blandt sine informanter. Dette har imidlertid ikke været en ambition for mig, bl.a. da jeg netop ikke foretager komparationer på tværs af uddannelsessteder eller ud fra de studerendes herkomst.

<sup>35</sup> Dette finder jeg relevant, da tidligere undersøgelser netop indikerer, at tekniske (og således antageligt mindre kulturtunge) uddannelser kan være lettere eller mere attraktive at navigere i for nogle studerende med minoritetsbaggrund (Pilegaard Jensen & Haselmann, 2012). Samme tendens synes at gøre sig gældende i min empiri, hvorfor jeg fandt det oplagt at vælge et obligatorisk kulturfag som indgang.

Ud fra kontakt med to lektorer i KLM fik jeg mulighed for at præsentere mit projekt på deres hold<sup>36</sup> og efterspørge studerende, der havde lyst til at deltage i projektet. Indledningsvis gav denne tilgang mig – særligt på det uddannelsessted, der havde en blandet studentergruppe – en relativ overrepræsentation af studerende med etnisk majoritetsbaggrund. Da jeg ønskede en bredere fordeling i deltagergruppen adspurgte jeg derfor mere specifikt de studerende i klassen, der synligt skilte sig ud som havende etnisk minoritetsbaggrund, om de havde lyst til at deltage i projektet. Trods en indledende interesse fra flere, var der alligevel ingen af dem, der endte med at ville deltage<sup>37</sup>. Løsningen blev derfor, at jeg endte med at inddrage en tredje klasse, hvor jeg specifikt – og med mere held – henvendte mig til studerende med etnisk minoritetsbaggrund. Endelig brugte jeg samme to undervisere som indgang til at observere KLM-modulerne for de pågældende hold, ligesom jeg interviewede disse og to øvrige undervisere efter samme semistrukturerede interviewguide.

### *Primære deltagere*

Samlet set fordeler de deltagende studerende sig således, at i alt 9 kvinder og 5 mænd deltog. Aldersspredningen lå fra 19-34 år (dog med hovedparten i starten af 20'erne). I alt 5 ud af de 14 studerende definerede sig som havende anden etnisk baggrund end dansk. Af disse er alle født og opvokset i Danmark, men deres forældre kommer henholdsvis fra Tyrkiet (2), Tunesien (1), Marokko (1) og Serbien (1). Da jeg i interviewene ikke spurgte direkte ind til personlige forhold såsom social baggrund, forældres uddannelse eller lignende, er dette forhold mindre ligetil at sætte på tal. Min vurdering, at de fordeler sig på tværs af forskellige kategorier, er således snarere funderet i de konkrete fortællinger om familierelationer, om forældres erhverv og mulighed for fx at hjælpe

---

<sup>36</sup> på det ene af disse bidrog jeg samtidig selv med en workshop om forskellighed og fordomme, hvorefter jeg præsenterede mine forskningsinteresser og modtog interesselikende svar fra klassens studerende.

<sup>37</sup> Én kvindelig studerende med delvis minoritetsbaggrund deltog først med et interview men valgte siden at trække sig fra projektet. Set i lyset af, at der i denne klasse var en relativt stor andel studerende med minoritetsbaggrund, hvoraf flere markerede sig ved at sidde samlet og fremstå *ikke*-deltagende i undervisningen og klassens dynamik, så havde det været så meget mere interessant at høre nogle af deres historier. Dette lod sig desværre ikke gøre.

med lektioner, samt i de studerendes egne veje og vildveje i skole og uddannelsesverdenen. Dog indeholder ingen af fortællingerne beretninger om forældre permanent uden for arbejdsmarkedet.

Resultatet af de forskellige opsøgende faser blev i alt 14 narrative interview med lærerstuderende på første år af deres uddannelse. Disse blev alle løbende transskriberet, gennemlyttet og læst, hvormed en indledende analysefase var påbegyndt. Sideløbende med denne proces foregik en følgende udvælgelsesproces for hvilke fortællinger, der skulle fremgå som de primære i analyserne. I denne proces har jeg valgt at genbesøge Yasmin, Nikolaj, Malthe og Simone for et opfølgende semistruktureret interview. Heraf er de første tre biografiske fortællinger analyseret i sin helhed (kapitel 6-8), mens jeg bl.a. af pladshensyn har udeladt en sådan analyse af den sidste af disse fortællinger. Valget på netop disse fire er foretaget af flere hensyn. Dels har jeg med de biografiske analyser ønsket at portrættere tre forskellige typer eller kategorier af fortællinger, som jeg efter gennemlæsning af fortællingerne har defineret med reference til køn, etnicitet, religion og type eller genre af selvfortælling. Dels har en række pragmatiske forhold spillet ind i den empirigenerende proces både i form af manglende tilbagemeldinger fra studerende, og for mit eget vedkommende barselsorlov, udlandsophold m.m.

### *En majoritetsinkluderende tilgang*

De opsøgende besøg endte som nævnt med en deltagerkare på 14 lærerstuderende med ganske forskellige baggrunde. Mens de studerende alle selv har meldt sig til at deltage, har jeg i min følgende udvælgelsesproces søgt en majoritetsinkluderende og bred deltagergruppe, både med hensyn til køn, etnicitet og religion og i forhold til sociale og i en vis grad geografiske grænsedragninger. Min begrundelse herfor var at søge en så stor variation i fortællinger og motivationer for lærervalget som muligt. Og ikke mindst for at undgå et blik, der anser spørgsmål om etnicitet og kultur som et anliggende udelukkende med relevans for de, der kategoriseres som noget *andet* end etnisk danske. Etnicitet handler ikke kun om de minoriserede, men også om de majoriserede. Men alligevel – eller netop derfor – er det samtidig vigtigt at have for øje, at mens nogle netop fremstår etnisk markerede, fremstår andre etnisk neutraliserede (Staunæs, 2004, p. 65).



Det er klart, at også andre kategorier end blot etnicitet er i spil, når personer erindrer og oplever forskelligt. Også køn, social klasse, alder og seksualitet udgør centrale sociale kategorier – ligesom Staunæs går skridtet videre og også indberegner kategorier som bl.a. ”elevhed, dygtighed, klamhed, billighed, kedelighed, osv.” (Staunæs, 2004, p. 62). Uafhængig af hvilken status sådanne betegnelser gives, er det klart, at de samlet set udgør måder, børn, unge og voksne kan være og agere på og identificeres som. Betydninger af alle kategorierne intersekterer og infiltrerer sig med og må forstås i relation til øvrige kategorier (ibid). Derfor er de subjektiveringsmuligheder, som eksempelvis køn og etnicitet typisk giver, ikke uafhængige af alder og kontekst. Netop derfor finder jeg en kontekstnær, majoritetsinkluderende tilgang vigtig.

Med dette for øje er det klart, at jeg i mine analyser kunne have valgt en tilgang, hvor jeg i højere grad inddrog betydninger af netop kategorier som klasse og køn, end det er tilfældet. Et sådant fokus ville imidlertid have været for omfattende, og jeg har snarere valgt primært at fokusere på etnicitet og religion og har kun indirekte og i begrænset omfang inddraget køn og spørgsmål om social klasse som betydningsfulde kategorier. Min tilgang til dette fokus tager udgangspunkt i de studerendes egne fortællinger, ordbrug og henvisninger til fx at være (eller ikke at være) anderledes, dansk, muslimsk m.m. Dermed forholder jeg mig ikke til religionsvidenskabelige eller sociologiske definitioner, men interesserer mig snarere for, hvordan betegnelserne tillægges betydning af de studerende, og hvordan ’muslimskhed’ frem for at konnotere en religiøs overbevisning oftest henviser til eller ækvivalerer med ”anderledeshed”, ”indvandrere”, det ”ikke-danske” og oftest dét, der automatisk placeres som arabisk eller mellemøstligt (Buchardt, 2016). Det er et tilsvarende perspektiv jeg anlægger på øvrige fænomener, der af de studerende inddrages som betydningsfulde.

Mit valg af primært at fokusere på etniske og religiøse forskelle skyldes, at dette synes at være kategorier, der er centrale i de studerendes egne fortællinger og skoleerindringer, og der italesættes som forskelle, der gør en forskel på en særlig måde (Moldenhawer, 2011). Kofoed og Staunæs har på forskellig vis arbejdet med at destabilisere og afmontere etniske kategorier, for – midlertidigt – at åbne feltet og afsøge andre struktureringsprincipper end de etniske definerede. Om end jeg fra begyndelsen har haft en interesse i spørgsmål om ’etnisk anderledeshed’, så har specifikke spørgsmål

om (deres) etnicitet eller religion ikke optrådte i min forberedelse af de studerende forud for de narrative interview, ligesom jeg i analyserne søger udelukkende at inddrage spørgsmål om etnicitet og religion i det omfang, de studerende selv introducerer dette som betydningsfuldt. En sådan ambition om åbenhed er imidlertid ikke altid hverken mulig eller succesfuld. Dette kom for mig til udtryk, da en studerende allerede inden jeg havde præsenteret mit projekt automatisk antog, at jeg interesserede mig for hendes historie, *fordi* hun var muslim. Eller da jeg som nævnt i en klasse henvendte mig udelukkende til de studerende, der var muslimsk markerede. Endelig har min interesse i netop dette forhold, og i toningen af hvordan muslimskhed kan forstås, antageligt også skinnet igennem i forbindelse med den workshop og fordomme og stereotyper, som jeg afholdt i forbindelse med min spørgen efter deltagere.

### *Analytiske temaer*

At opdele afhandlingens faser i afgrænsede overskrifter som teori, metode og analyse må ses som en retrospektiv konstruktion. Det gælder om noget for analysearbejdet, der netop ikke kan afgrænses til en bestemt fase eller øvelse, men som begynder allerede under de enkelte interview og fortsætter som løbende overvejelser og refleksioner over det sagte, dets betydning og afprøvende sammenkoblinger til projektets øvrige kontekst (Merrill & West, 2009). Og det gælder således også for den sideløbende udvælgelse af analytiske temaer. En motivation til min åbne tilgang til det empiriske arbejde har været ønsket om at bevæge mig uden om allerede antagede kategorier og forforståelser og snarere afsøge komplekse dynamikker og tilblivelsesprocesser, der ikke altid vil være synlige ud fra mere realistiske forskningsdiskurser (Søndergaard, 2005, p. 236) eller ved eksempelvis på forhånd konstruerede og fikserende spørgeguides.

Snarere har jeg ønsket at afsøge, hvordan fortællerne konstruerer skoleerindringer, og hvordan disse udtrykkes og vurderes i relation til fortællernes forforståelser og normativiteter. Herudfra har jeg ledt efter fortællingernes udtryk for, hvad der udgør en (passende) elev, en (god) lærer og hvordan fortællingerne etablerer, forhandler og opretholder grænser for fællesskaber og subjektiveringsmuligheder. Endelig har jeg interesseret mig for, hvordan disse udtryk er blevet knyttet til motivationer for og forventninger til selv at blive lærer.

Ud fra denne optik ser jeg skolen såvel som læreruddannelsen som konstituerende rammer for tilblivelsesprocesser, hvori den enkelte fortæller spejler sig i eller definerer sig i opposition til allerede synlige kategorier. Sådanne bevægelser er komplekse og reguleres af både det enkelte subjekt og de omgivende fællesskaber og strukturer. Disse omfatter i den konkrete kontekst bl.a. andre elever og studerende, lærere samt de kulturer og traditioner, den enkelte er indlejret i. Det er aldrig muligt at afdække en sådan kompleksitet ligeligt, og det konkrete arbejde fokuserer netop på de studerendes perspektiv, som det kommer til syne i deres fortællinger.

Med ønsket om at bevare ovennævnte åbenhed og at lade de studerende selv definere forståelser, tolkninger og perspektiver, har jeg i høj grad ladet empirien styre udvælgelsesprocesser for fastsættelse af de analytiske temaer. Derfor er temaer og analytiske spørgsmål i høj grad blevet til i det løbende analysearbejde med hvert interview. Dette arbejde har i stigende grad givet mig et blik for, hvordan de studerende etablerer sammenhænge (eller ej), og hvordan begreber og kategorier får nye betydninger, når de intersekerer i møder med noget andet. Skiftende kontekster og forhold kan give nye mulighedsbetingelser og positioneringsmuligheder, og derfor bliver også overgange så som skoleskift, flytninger og påbegyndelsen af nye uddannelser interessante at afsøge som momenter, hvor nye muligheder åbner sig og potentielt forfølges. De nuancerede narrativer giver en interessant indsigt i, hvordan sådanne skift erfares, og hvordan de gennem genfortællingerne reflekterer ny biografisk læring (Horsdal 2008) og håndtering af såvel forandring som stabilitet.

### *Fravalg*

Ud af de 14 interview optager nogle fortællinger meget plads i de følgende analyser, mens andre er trådt i baggrunden, og enkelte helt er udeladt. Adskillige andre greb, temaer og fokuspunkter kunne have været valgt i den brede empiri med andre og interessante konklusioner til følge. At jeg har valgt at lægge mit fokus, som jeg har, skyldes dels, at jeg har ønsket at bevare den sammenhæng og struktur i de enkelte fortællinger, der er så særegent for narrativers karakter (Canger, 2008; Horsdal, 2012), hvilket en mere ligelig behandling og inddragelse af alle 14 fortællinger havde umuliggjort. Dels har jeg foretaget valg og fravalg i interview og tematikker med afsæt i ovennævnte interesse for, hvordan fortællingerne reflekterer erfaringer af marginalisering og eksklusion fra de omgivende

– og særligt skolens – dominerende fællesskaber. De tre fortællinger, der ikke er inddraget via direkte præsentationer eller citater, har dog stadig indgået i mit analytiske arbejde og medvirker i den forstand indirekte til at tegne et billede af de – ganske forskelligartede – majoritetsfortællinger, som empirien rummer. Ligeledes er det ikke alle interviewene med undervisere, der optræder direkte i analyserne. Samtlige af disse har dog udgjort vigtigt baggrundsmateriale for mit generelle arbejde.

### Det narrative biografiske interview

Det narrative biografiske interview adskiller sig fra almindelige samtaler såvel som fra mere eller mindre strukturerede interview med foruddefinerede spørgsmål. I relation til en ”almindelig” samtale adskiller interviewet sig på den måde, at der allerede er etableret et særligt regelsæt og ofte i forlængelse heraf et mere eller mindre asymmetrisk forhold mellem fortæller og lytter, idet interviewer, den åbne interviewform til trods, allerede på forhånd har defineret noget viden som mere relevant end andet, og idet interviewer som regel skal bruge de interviewede fortællinger til et særligt formål (Kvale, 1997; Merrill & West, 2009).

Jeg er i min tilgang til det narrative biografiske interview inspireret af Horsdal, der definerer sin forståelse af en biografisk fortælling på følgende vis:

[A] life story is a situated narrative – a spatio-temporal experientially embodied construction of self and identity in a social world and an interpretation of existence including world view, values and attitudes (Horsdal, 2012, p. 76).

Med Horsdals metode følger, at forskeren ikke stiller spørgsmål undervejs i fortællingen, men udelukkende stiller det ene, indledende: ”Vil du fortælle mig din historie fra begyndelsen og frem til i dag<sup>38</sup>”. Formålet med dette fuldstændige fravær af interviewspørgsmål er at lade det være op til fortælleren selv at konstruere sin historie gennem udvalg af begivenheder og den betydning de hermed gives.

---

<sup>38</sup> Horsdal 2012, 76, min oversættelse.

Jeg valgte at følge denne tilgang, dog med den nævnte tilføjelse, at jeg i 4 udvalgte tilfælde fulgte op med et senere semistruktureret interview. Ligeledes valgte jeg i andre tilfælde efter konkrete vurderinger umiddelbart efter fortællingen at følge op med uddybende spørgsmål.

Forud for hvert interview har jeg sørget for grundigt at forberede de deltagende om interviewets form, min forskningsinteresse, fortællerens rettigheder (til bl.a. til enhver tid at kunne afslutte eller springe fra interviewet, at have den fulde bestemmelse over emner og nuanceringsgrad, samt til efter afsluttet interview at godkende det endelige, transskriberede resultat). I løbet af de første interview blev betydningen af dette klart. For i højest mulig grad at give den samme forberedende præsentation af forskningsinteresse og interviewform til hver fortæller, udarbejdede jeg derfor en skriftlig oversigt, som jeg ved hver forberedelse tog afsæt i<sup>39</sup>.

Når nogle deltagere stillede spørgsmål til interviewformen, opfordrede jeg dem derudover til at tænke i konkrete erindringer eller stemningsbilleder af (for dem) vigtige begivenheder. Ligesom jeg hver gang understregede (og gentog), at mit ønske for interviewet var at høre *deres* fortælling om *deres* liv, udelukkende udvalgt efter hvad *de* fandt vigtigt og meningsfuldt (ibid.: 77).

Nogle fortællere havde svært ved den fuldstændig åbne form, og gik derfor i stå undervejs i. I disse tilfælde vurderede jeg min respons alt efter behov og fornemmelse for den enkelte. I alle tilfælde opfordrede jeg først fortælleren til at tage en tænkepause, hvorefter de fleste igen var klar til at fortælle. I andre tilfælde gentog jeg derefter nogle af mine indledende kommentarer om typer af oplevelser (fx om situationer i skole, eller med familie/venner), det *kunne* være relevant at komme omkring. Hermed afviger jeg fra Horsdals fuldstændige tilbagetræden fra fortællerens meningskonstruktion og plotskabelse (ibid.: 78), idet jeg prioriterede fortsættelsen af fortællingen og overfor fortælleren at bekræfte den fortsatte relevans<sup>40</sup>.

Som i alle andre former for interview (og samtaler) vil samtaledeltagere generelt gerne fortælle det, de antager, at lytteren finder relevant. Fortællerne vil derfor generelt søge at fange

---

<sup>39</sup> Se bilag 2 for min forberedelse af hver deltager.

<sup>40</sup> I de tilfælde, hvor jeg anvendte direkte, konkrete spørgsmål for at få fortællingerne i gang igen, har jeg i den efterfølgende behandling valgt at ende livsfortællingen dér og betragte den efterfølgende fortælling på niveau med de semistrukturerede interview.

samtalepartnerens interesse, genkendelse og anerkendelse. Dette var ingen undtagelse i de pågældende interview, men det var min oplevelse undervejs såvel som i det efterfølgende analysearbejde, at fortællere med minoritetsbaggrund oftere gik i stå eller søgte bekræftelse på, at deres fortællinger var relevante eller genkendelige. Tegn på dette mener jeg bl.a. kan findes i kommentarer, så som: ”kan du følge mig?”, ”jeg ved ikke, om det giver mening?”, ”jeg ved ikke, om det er vigtigt” og ”men vil du forstå det!“. Dette forhold relaterer sig til spørgsmål om stemme og magt. Og det understreger, at nogle i højere grad end andre taler med afsæt i en selvfølgeliggjort kulturel fortælling (Fivush, Habermas, Waters, & Zaman, 2011; Merrill & West, 2009).

### *Tid og sted for interviewene*

Interviewperioden for de 14 narrative interview strækker sig over vinteren 2012 til sommeren 2015 med den samlende faktor, at samtlige livshistorieinterview er foretaget, mens deltagerne var på deres første studieår og i gang med faget KLM. De efterfølgende semistrukturerede interview er foretaget 6-10 måneder herefter, for at give fortællingerne plads til yderligere erfaringer med og refleksioner over deres uddannelse. Tidsspændet har betydet, at de studerende, der tidligst bidrog med et interview, følger den tidligere læreruddannelseslov af 2007, mens deltagerne, der blev interviewet fra efteråret 2013 og frem, er indskrevet på den ny læreruddannelse, der trådte i kraft i august 2013.

Dette har betydning på den måde, at faget KLM i denne periode var genstand for en betragtelig debat i medierne og undergik en vis ændring i både indholdsformulering og organisering i relation til uddannelsens moduler. Jeg forholder mig nærmere hertil i kapitel 4, ligesom jeg i analyserne diskuterer årsager og betydninger heraf. Eftersom jeg ikke har nogen sammenligning de to hold imellem som ambition, finder jeg ikke, at fagets ændringer har anden betydning for empirien udover det forhold, at debatten såvel som de konkrete ændringer muligvis vil afspejle sig i de studerendes oplevelser af faget.

Jeg foreslog ved hver samtale forud for et interview at foretage interviewet i deltagerens hjem, men lod i hvert tilfælde den studerende selv bestemme tid og sted. Det betød, at seks af de narrative interview foregik hjemme hos de pågældende studerende, et enkelt foregik hos mig, og seks foregik

på den studerendes uddannelsessted. Samtlige af de efterfølgende semistrukturerede interview foregik i den pågældendes hjem. Også dette kan potentielt have influeret fortællingerne og deres grad af detaljerighed.

### *Forskersubjektivitet og mødet mellem interviewer og fortæller*

Mens deltageren fortalte sin historie, forholdt jeg mig som nævnt bevidst tavs og tilbagetrukket. Fremfor at vedligeholde en dialog med opfølgende spørgsmål m.m., påbegyndte jeg allerede her min transskribering af interviewet på min medbragte pc. Mit formål hermed var – inspireret af Horsdal – motiveret af ønsket om at lade fortælleren komme til orde og selv definere, hvad der er relevant, samt at give ham eller hende plads og tid til at søge tilbage i erindringerne.

Afhængig af min vurdering af den enkelte fortæller og situationen har jeg i skiftende grad bibeholdt øjenkontakt og vist min aktive lytten og interesse med bekræftende nik og mimik. Mit valg af en sådan tilbagetrukket interviewrolle skal ikke forstås som et forsøg på helt at udelukke min påvirkning af situationen og fortællingen. Det mener jeg ikke er muligt, idet jeg uundgåeligt alene ved min tilstedeværelse vil blive læst af de studerende på særlige måder og medvirke til mødets dynamik. Derfor anser jeg ikke på nogen måde de frembragte fortællinger og interview som 'rene' datasæt, som jeg som interviewer blot har indsamlet. Snarere er jeg bevidst om min påvirkning af interviewsituation såvel som fortæller.

Medvirkende for min påvirkning af situationen kan ligeledes have været de studerendes forskellige læsninger af mig som eksempelvis majoritetsdansker, kvinde, universitetsuddannet phd.-studerende og ældre end dem. Disse – og givetvis andre forhold – kan i forskellig grad have påvirket møder og både have etableret ligheder og kontrasteringer, der på forskellig vis kan have forstærket elementer i hver af de studerendes fortælling og positionering. Uden forventninger om at komme sådanne positioneringer til livs har jeg i møderne bestræbt mig på at indgå i så lige og åbne relationer som muligt. Ikke desto mindre er det et vilkår i alle former for humanistiske videnskaber, at forskeren med både sin tilstedeværelse, ord og klassifikationer uundgåeligt påvirker og former de mennesker, vi sætter os for at undersøge (Hacking; Hastrup, 2015).

Horsdal anser interviewsituationen og mødet mellem forsker og interviewdeltager som en uundgåelig del af den hermeneutiske dialektiske bevægelse, vi som mennesker indgår i og ikke kan distancere os fra (Horsdal, 2012: 86). Vi identificerer os med de historier, vi hører, og de mennesker, vi møder, og vi søger spontant forståelse, forklaring og struktur på andres fortællinger. Ligeledes strukturerer vi automatisk møder med andre ud fra hvad, der er lig os, og som vi kan forstå og identificere os med. Dette får betydning, både for de måder, interviewdeltagerne vil søge identifikation med mig og for deres tilpasning af selvfortællingerne i overensstemmelse med det billede, de har af mig. Og for hvordan jeg i min efterfølgende læsning søger fortolkninger, der ræsonnerer med min aktuelle forståelseshorisont.

### *Hermeneutiske forståelser*

Ud fra en lignende præmis minder Gadamer om, hvordan første indskydelser og sprogbrug kan bevirke, at vi let overser differensen mellem andres og eget sprogbrug. Vi forventer, at andre lægger samme betydning i ord, som vi selv gør, og vi må derfor, ifølge Gadamer, arbejde specifikt for, at beskytte al fortolkning imod ”vilkårlige indfald og mod de begrænsninger, der skyldes upåagtet vanetænkning, og rette blikket ’mod selve sagen’” (Gadamer, 2004 p. 254). Ifølge en sådan optik læser alle enhver tekst ud fra en særlig forforståelse. Derfor kræver en hermeneutisk refleksion, at vi bestandigt reviderer vore foregående læsninger ud fra videre uddybninger eller efterprøvninger af legitimiteten af den tidligere læsning.

Gadamer understreger behovet for at se delen ud fra helheden, og helheden ud fra delen i de tekster, der underlægges fortolkning. Hermed bevæger fortolkningen sig imellem en polaritet af fortrolighed og fremmedhed, mellem det fortalte og det fortolkede, hvor også fortolkerens – det vil her sige mine – fordomme og historicitet bringes i spil. Hos Ricoeur blev en sådan bevægelse betegnet som *refiguration*, hvor teksten ”som genfortælling peger ud over sig selv og åbner en verden, som læseren og fortolkeren kan indtage og bebo” (Rendtorff, 2003a, p. 122). Gadamer formulerer noget tilsvarende med sit begreb *applikation*: at kunne forstå og anvende en given tekst i læserens konkrete nutid, således at forståelse knyttes til konkret praktisk kunnen.



Evnen til at forstå uden at indlæse sin egen stemme i en fortælling handler dog ifølge Gadamer ikke om at forholde sig 'neutral' eller selvudslettende i mødet med en tekst eller anden person.

Tværtimod, skriver han, at en hermeneutisk refleksion indebærer:

[...] at ens formeninger og fordomme fremhæves og tilegnes. Det gælder med andre ord om at være bevidst om sin forudindtaget, således at teksten viser sig i sin *anderledeshed* og hermed får mulighed for at spille sin sagsmæssige sandhed ud imod ens egen formening (Gadamer, 2004 p. 256).

Vi kan eller skal dermed ikke forsøge at undgå forforståelser og identifikationer. Men vi skal være bevidste og eksplicite om, hvor vi står, og at vi i en vis grad influerer og læser vores eget personlige ståsted ind i fortællinger og møder med andre (Horsdal 2012).

I det narrative biografiske interview konstruerer fortælleren sin historie, og det er denne konstruktion, der bliver det centrale analyseobjekt. Hvordan historierne bliver fortalt, tilføjer derfor nye lag i min empiri, hvori fortælleren selv i en vis grad bliver medanalyserende på sin egen fortælling. Som allerede nævnt skabes en fortælling dog aldrig frit eller autonomt, men den vil altid være bundet af fortællerens erfaringskontekst og 1.-persons-temporalitet. Vore historier tilhører ikke kun os selv, skriver Gadamer. Snarere er det i langt højere grad os, der tilhører historien og dennes sæt af fælles sprog og symboler:

Længe før vi gennem selvbevidsthed forstår os selv, forstår vi os selv på selvfølgelig måde i den familie, det samfund og den stat, vi lever i. Subjektiviteten som fokus er et troldepejl. Individets selvbevidsthed er kun en flagren i det historiske livs lukkede kredsløb. Derfor udgør den enkeltes fordomme, langt mere end hans domme, hans værens historiske virkelighed (Gadamer, 2004 p. 263)

Det er af denne grund, at fællesskaberne, fordommene, og de kulturelle (og ofte selvfølgelig) fortællinger, som disse ytres i, bliver relevante at undersøge. Og det er af samme grund, at antagelser om fortællernes subjektivitet eller selv må skubbes i baggrunden. Det er således ikke mit ærinde at afdække fortællerne(s) selv bagom fortællingerne eller at sige noget om deres historier, som de "virkelig er".

### *Semistrukturerede interview*

Afhandlingens forskningsspørgsmål såvel som indledende analyser af den første empiri har været retningsgivende for udviklingen af spørgeguide til de følgende semistrukturerede interview<sup>41</sup>. Disse interview har givet mig mulighed for at genbesøge og forfølge centrale emner og temaer, jeg er blevet opmærksom på undervejs, og de har givet mulighed for at søge mere uddybede og fokuserede beretninger om bl.a. oplevelser af uddannelserne, undervisningssituationer m.v.

I min tilgang til de semistrukturerede interview var jeg opmærksom på at komme omkring samtlige foruddefinerede spørgsmål. Disse interview må imidlertid også karakteriseres som relativt åbne, idet jeg så vidt muligt har forsøgt at samle op og bygge videre på den historie og fortrolighed, som de indledende interview har etableret. Dette har eksempelvis haft den betydning, at jeg ved genbesøgene tog afsæt i og refererede tilbage til elementer fra den tidligere fortælling (som jeg havde genlæst inden besøget). Det var min oplevelse, at dette medvirkede til, at også de opfølgende interview blev karakteriseret af en fortrolig og åben relation.

Derudover samlede jeg undervejs i interviewene op på det fortalte, foreslog mine fortolkninger, og bad de studerende henholdsvis bekræfte eller uddybe min indledende forståelse. Med en sådan hermeneutisk tilgang begynder analysen allerede i selve mødet mellem interviewer og fortæller, og giver mulighed for, at betydningen af det sagte kan klargøres og udvides (Kvale, 1997).

### **Observation**

Sideløbende med etableringen af interviewkontakter foretog jeg deltagerobservation på de hold, hvor de studerende gik. Helt konkret udmøntede dette sig i to af klasserne til udelukkende at indebære få enkeltstående besøg, mens jeg fulgte en anden klasse i et lidt mere sammenhængende forløb en gang om ugen fra starten af deres uddannelse og til sidst på efteråret. Mit valg også at foretage observationer bygger på mit ønske om også at få en anden adgang til de studerendes møder med uddannelseskulturen samt deres faglige og sociale deltagelse i klasserum og undervisning.

---

<sup>41</sup> Spørgeguiden er i store træk udarbejdet med inspiration fra Kvales eksemplificering af en guide, der både indeholder de vigtigste tematiske/abstrakte interesseområder samt "oversættelser" af disse til spørgende hverdagsprog. Se bilag 3 for spørgeguide til de semistrukturerede interview.

Hastrup anser feltarbejdet som ”en metode til at få viden om, hvordan selvfølgheder opstår, vedligeholdes eller ændres inden for rammerne af konkrete sociale fællesskaber” (Hastrup, 2015, p. 55). Den viden, et feltarbejde kan afdække, er således af en relationel art, der udspiller sig mellem mennesker og mellem mennesker og samfund. I ethvert feltarbejde eller enhver observation er det feltarbejderens blik, der bliver konstituerende for genstandsfeltet og dets kontekst.

Dette var jeg mig meget bevidst i løbet af observationen, hvor jeg løbende reflekterede over, hvor jeg skulle placere mig selv og mit fokus. Af mine tidlige observationsnoter fremgår dette dobbelte interessefelt i relationen mellem de studerende, undervisningen og deres møde med læreruddannelsen som et endnu ikke helt afklaret forhold: Skulle mit fokus primært vendes mod de sociale interaktioner i rummet – eller mod selve indholdet af den undervisning, jeg på dette tidspunkt kun kendte fra bekendtgørelsestekster og læseplaner? Jeg interesserede mig i bred forstand for, hvad der blev sagt og gjort i klasserummet, og hvordan det faglige indhold blev leveret og modtaget. Min egen uafklarethed kan muligvis ligeledes ses i det forhold, at jeg skiftede mellem at følge underviserne, fx i deres obligatoriske veje efter kaffe i pauserne – og at blive i klasserummet eller på gangen umiddelbart uden for, for at dedikere min observation til eleverne. Begge dele var bevidste valg for at opnå så meget viden om de forskellige perspektiver som muligt, men det kan have forstyrret særligt de studerendes oplevelse af, hvorfor jeg var i rummet, og ”hvis side”, jeg var på. Samtidig udsprang denne vekslen også af en uventet forsigtighed, jeg selv noterede mig, og som jeg i tilbageblik kobler til det forhold, at jeg allerede efter mit første interview havde et ganske asymmetrisk kendskab til gruppen af studerende, som jeg ikke ønskede at misbruge eller give anledning til, at de skulle opleve ubehageligt. I tilbageblik har dette forhold sandsynligvis bevirket, at jeg i højere grad end ellers bestræbte mig på ikke at ”trænge mig på” og give de studerende plads til at flytte sig ud af min tilstedeværelse.

Allerede tidligt i min observation besluttede jeg, at et konsekvent klasserumsstudie af undervisningens indhold og didaktik ville blive for omfattende og falde ved siden af afhandlingens overordnede fokus. Jeg valgte derfor at fokusere på klasserummets sociale interaktion og dermed blot inddrage det faglige indhold og faglige debatter som eksemplificeringer af, hvordan fagindhold og didaktik syntes at gribe ind i rummets dynamik og de studerendes deltagelse. Flere forhold medvirkede imidlertid til, at observationerne ikke blev så omfattende som først forventet. Udover

ovennævnte beslutning bevirkede også den allerede nævnte oplevelse af, at min tilstedeværelse i klassen blev farvet af mit kendskab til nogle af de studerendes til tider følsomme og meget personlige fortællinger. Dette forhold tolkede jeg selv som særligt betydningsfuldt, fordi observationerne helt bevidst var placeret umiddelbart efter skolestart, og klassens fællesskab(er) derfor endnu var nye og potentielt skrøbelige, og nye relationer og venskaber kun var ved at blive etableret. Jeg registrerede samme type opmærksomhed i mine feltnoter, særligt ved de, hvis historier virkede sårbare. Betød en studerendes fravær efter hendes deltagelse i et interview fx, at hun ønskede at undgå konfrontation med mig, der nu havde et intimt indblik i hendes historie? – Eller havde hun blot helt udramatisk lagt sig syg? Denne pige trak efterfølgende sin deltagelse i projektet tilbage<sup>42</sup>, hvilket bekræftede min fornemmelse af, at det havde været følsomt – og måske grænseoverskridende – for hende at deltage med en fortælling, der rummede følsomme og svære erindringer, og samtidig over en tidsperiode blive mødt af mig i hendes nye uddannelseskontekst. Mens dette i en vis grad fik mig til at overveje min grad af deltagelse, så blev en beslutning truffet på mere pragmatisk vis: En uventet barselsrelateret sygemelding umuliggjorde kort efter min fortsatte deltagelse i et ellers interessant og relevant forløb<sup>43</sup>. Disse forhold samt en voksende mængde interessante og meget forskellige biografiske fortællinger og opfølgende interview ledte til beslutningen om et fokus, hvor interviewene fremstod som den primære empiri, mens observationerne i højere grad fremstod sekundært.

Ikke desto mindre finder jeg, at den samlede erfaring og inddragelse af observationerne udgjorde en vigtig ramme for projektet og for min forståelse af de oplevelser og udfordringer, som de studerende reflekterer. Om end undervisningsrummets praksisser og undervisningsstedernes materielle betydninger kunne have været givet mere plads i analyserne, end de har fået, så er det klart, at rumforhold, interaktionsmåder og diskursive praksisser i uddannelsesstedernes rum har afgørende betydninger for, hvordan de enkelte studerende oplever deres uddannelse og deres plads heri.

Undervisningen, de faglige kommentarer og diskussioner såvel som holdets sociale dynamik indgår sideløbende som interagerende forhold, der får betydning for holdets kultur. Ligeledes er det

---

<sup>42</sup> En mulighed, jeg gjorde klar for alle, at de til enhver tid havde. Se herom afsnittet om etiske overvejelser.

<sup>43</sup> Jeg inddrager elementer fra min observation af det konkrete KLM-forløb i kapitel 11.

sådanne forhold, jeg i observationerne søgte at vægte: Hvad der blev sagt (af hvem), hvordan diskussioner og gruppearbejde forløb og hvilke logikker, der syntes at være for deltagelse, hvordan de studerende placerede sig i klasserummet, samt hvad der udspillede sig i pauserne, og hvem der her interagerede (eller ej) med hvem. Alle disse betragtninger noterede jeg i et samlet dokument, hvori jeg ligeledes refererede de tematikker og emner, som underviserne tog op, og de greb og succesrater, de gjorde det med. Ligeledes har jeg i feltnoterne noteret mine egne løbende metaovervejelser om mit eget blik, og om hvorvidt det, jeg ser, overbetones af min privilegiering af nogle forhold frem for andre. Hermed har jeg med Hastrups ord haft tvivlen med som et grundvilkår i mine observationer: Om jeg så det rigtige sted hen? Noterede de mest betydningsfulde forhold? Eller om jeg overså eller overbetonedede nogle praksisser frem for andre? En sådan tvivl er produktiv, siger Hastrup, idet den skærper en opmærksomhed for ”ramme og begivenhed som gensidigt konstituerende” (ibid.: 64).

Erindringer om og bevægelser mellem steder optræder ofte som strukturerende elementer i hukommelsen. Når vi tænker tilbage på noget, vi har lært, hørt eller gjort, indeholder en sådan erindring ofte en kropslig bevidsthed om, hvor vi var under den pågældende begivenhed samt en følelsesmæssig toning (Horsdal, 2008). Dette forhold bliver i min empiri betydningsfuldt, idet det minder om, at klasserummet aldrig er følelsesmæssigt neutralt, men antageligt for alle studerende vil kalde på ofte ambivalente erindringer fra egen skolegang. Når mit fokus netop er på studerende, der læser til lærere, er det muligt, at dette forhold bliver ekstra komplekst, idet både rummet og de praksisser, der her finder sted, samtidig bliver en model for et arbejdssted lig det, de fleste også vil møde efter endt uddannelse.

Jeg kan ikke fra observationerne besvare, hvordan den enkelte oplever at sidde i dette rum. Men jeg kan se eksempler på, hvordan de handler og interagerer med andre. Når en studerende, der selv fortæller om at have følt sig alene og ekskluderet gennem hele sin egen skolegang, også under min observation sidder tillukket og uden at deltage i undervisningen, så finder jeg det muligt, at hendes erindringer om skolen i en vis grad følger med i den ny kontekst. Jeg er derfor enig med Hastrup når hun siger,

Som sådan er landskabet både en krønike og en social arena. Der er ingen mulighed for at forholde sig til arbejdet uden om og løsrevet fra landskabet eller det fysiske rum. Arbejdet *finder sted*, og stedet bliver på den måde til et rum for social orientering og erindring (Hastrup, 2015, p. 61).

Med dette in mente bliver selve det fysiske rum altså også en del af den orientering, som de studerende også efter deres uddannelse vil tage med sig og også fremadrettet orientere sig efter.

Endelig gjorde min tilstedeværelse i klasserne mig opmærksom på, hvordan rummets materielle forhold kunne få betydning for de studerendes deltagelse i fællesskabet. Eksempelvis var det ene undervisningslokale som led i et større projekt sammensat af varierende både arbejds- og cafe-møbler, hvoraf nogle var på hjul, ”siddeøer” og puder, der antageligt skulle facilitere kreative og mere dynamiske arbejdsformer. En utilsigtet konsekvens heraf lod dog til at være, at nogle grupper af studerende lettere kunne vende sig væk fra og isolere sig fra undervisningen. I min opmærksomhed på dette faldt mit blik særligt på en gruppe af elever med etnisk minoritetsbaggrund, der i disse cafe-møbler syntes at kunne lukke af for deltagelse i rummet. Jeg vender tilbage til disse rumlige forhold i kapitel 10 og 11, om end mit fokus på fortællingerne betyder, at disse forhold ikke optager den plads i analyserne, som de kunne have gjort.

Observation indgik ikke som en ambition i forbindelse med mine interview i de deltagende studerendes hjem. Alligevel må også konteksten i disse møder anses som betydningsfuld for mine følgende læsninger af deres historier. At sidde i sengen på et pigeværelse med muslimsk markerede plakater, i en stor lædersofa i en stue med kristne og nationalistiske symboler på væggene eller ved spisebordet i en mere klinisk og stereotyp ungdomslejlighed giver ganske forskellige oplevelser og associationer for den historie, der fortælles.

### *Transskribering af interview*

Narrativer er sjældent monomodale. Udover det talte sprog knytter der sig som regel flere kommunikationsformer til et narrativ, der bl.a. indebærer kropssprog, fagter og gestik (Ochs & Capps, 1996). Ligeledes former toneleje, ironi og pauser betydninger af det sagte på måder, der alle er svære – eller umulige – at oversætte fyldestgørende på tekst. Ikke mindre afgørende er det, at det

talte sprog er levende, dynamisk og kontekstbundet, mens disse elementer går tabt i det skriftlige sprogs fastfrysning. Af samme grund fremstår det, der netop viser bevægeligheden og dialogen i det talte sprog, på skrift ofte som opbrudt og meningsforstyrrende (Tanggaard & Brinkmann, 2015). I min transskribering har jeg selvsagt gjort mig disse udfordringer klart. Alligevel skal der her knyttes yderligere et par ord til min transskriberingsproces. Som jeg redegjorde for i afsnittet om det narrative interview, er jeg i min tilgang inspireret af Horsdal. Markant for hendes interviewteknik er, at hun frem for at arbejde med lydfiler nedfælder hele samtalen, mens den foregår i det konkrete møde. Om end jeg klart ser nogle af de fordele, Horsdal opridser herfor, så var det for mig vigtigt at have mulighed for at bevare og genbesøge de detaljerede fortællinger som talt sprog, hvorfor jeg optog hvert af dem på lydfil. Derudover forsøgte jeg dog, inspireret af Horsdal, at påbegynde transskriberingen allerede i løbet af fortællingen. Som allerede nævnt fandt jeg, at dette satte en behagelig ramme for møderne, hvor min aktive lytten blev signaleret gennem min transskription, men hvor den pågældende fortæller samtidig fik en vis grad af frihed til at søge tilbage og genkalde sig og udvælge de begivenheder fra erindringen, som han eller hun fandt vigtige for sin fortælling. Det var imidlertid langt fra alle detaljer, jeg nåede at få med i de konkrete møder, hvorfor et fortsat stort transskriberingsarbejde forelå efter interviewene. Jeg valgte her selv at transskribere de interview, som jeg antog ville være de primære, mens jeg fik hjælp til resten af en trænet studentermedhjælper ansat ved universitetet. Disse oversættelser blev dermed til gennem en fælles indsats, som jeg trods indledende overvejelser herom fandt vellykket<sup>44</sup>. Indledningsvist sendte jeg studentermedhjælperen en vejledning i, hvordan de enkelte interview skulle udskrives, samt et eksempel på den detaljeringsgrad, jeg selv arbejdede med. Forud for arbejdet med hvert interview sørgede jeg derudover for at gennemlytte lydfilen og rette min indledende udskrivning, så min hjælper skrev videre i denne. Ligeledes gennemlyttede jeg ved hver afleveret transskription lydfilen for at redigere mulige fejl og misforståelser. Efter aftale med de studerende sendte jeg efterfølgende de transskriberede interview til dem, og gav dem mulighed for at godkende – eller bede om ændringer, udeladelser eller yderligere anonymiseringer i udskrifterne.

---

<sup>44</sup> Brinkmann og Tanggaard advarer om de risici for, at det ikke er den samme, der gennemfører interview og udskrifter.

## Analyselstrategi

Jeg tager i mit valg af analysestrategi afsæt i Horsdals tilgang til det narrative livshistorieinterview, og jeg trækker på hendes erfaring med at analysere denne type fortællinger. Derudover inddrager jeg de britiske biografiforskere Linden West og Barbara Merril (2009), hvis metodiske refleksioner ligeledes har fungeret som rettesnor for min indsamling af empiri, involvering med deltagere såvel som det følgende analysearbejde. Endelig er jeg mere generelt inspireret af Dorte Marie Søndergaards metodiske greb om at arbejde med komplekst empirisk materiale.

Overordnet kommer mine inspirationskilder til udtryk i min forståelse af fortællingernes udsigelseskraft om, hvordan mennesker skaber mening i deres tilværelser, samt i den måde jeg arbejder analytisk med hver fortælling i sig selv og med flere fortællinger og interview på tværs af temaer. Hermed bliver det muligt at se, hvordan mening skabes, forhandles og reproduceres/udfordres i hver enkelt fortælling – og det bliver muligt at opnå et blik for mere generelle temaer på tværs af de enkelte interview.

Gennem arbejdet med den biografiske fortælling bliver det ligeledes muligt at inddrage et fokus på selve den narrative struktur, meningsforhandling og plotskabelse i den enkelte fortælling. Heri opnår jeg indblik i, hvordan fortælleren opbygger sin fortælling, skaber sammenhænge (eller ej) og i et aktuelt situeret tilbageblik forbinder begivenheder og mening<sup>45</sup>. Jeg arbejder her ud fra den antagelse, at hver fortælling på én gang er unik, men samtidig også indeholder eksemplariske træk, der har en bredere og mere almen udsigelseskraft (Merril og West 2008). Dette kan ses som et dialektisk forhold, som omhandler individets indlejring i det omgivende samfunds strukturer og vilkår, og som medfører, at et individs historie aldrig kan ses ud fra individet alene men altid er farvet af den omgivende kulturelle og sociale kontekst (Bruner, 1990).

Forud for de tematiske analyser har jeg analyseret hovedparten af de narrative fortællinger individuelt<sup>46</sup>. I disse indledningsvise analyser har jeg taget afsæt i Horsdals analysestrategi, der er inspireret af Genettes litterære tekstanalyser. For bedst muligt at åbne hver fortælling har jeg i

---

<sup>45</sup> Se kapitel 2 for en nærmere redegørelse herfor.

<sup>46</sup> Undtaget herfra er de tre fortællinger, der heller ikke optræder i analyserne.



forbindelse med de første gennemlæsninger af interviewene (særligt i de primære fortællinger, og i det omfang, det i øvrigt har været relevant) arbejdet med:

(1) at adskille henholdsvis den fortalte tid og den egentlige kronologiske tid i fortællingerne. Dette kan tydeliggøre fortællingens komposition og brud, og hvor fortællerne begynder, stopper, indlægger pauser eller spring i tid. Jeg har derefter opdelt fortællingerne i sekvenser, defineret ud fra forskellige kontekster eller begivenheder, som jeg har nummereret som 1,2,3 etc. I denne opdeling har jeg holdt opmærksomhed på, hvordan og med hvilke ord overgange og brud er blevet markeret. Denne opmærksomhed er motiveret af bl.a. Taylors tese om, at evnen til narrativt at konstruere mening har betydning for, hvordan en given fortæller i sit levede liv etablerer sammenhænge og mening på tværs af kontekster. Tilsvarende sammenhænge er påpeget af Ricoeur og Horsdal: Er en persons personlige narrativ opbrudt og uden sammenhæng og forståelse for konkrete begivenheders årsager, så antager de, at mening og sammenhæng også fremadrettet vil være svær for fortælleren at etablere. I forlængelse heraf har jeg i de biografiske analyser være opmærksom på at analysere fortællingernes form og indhold i sammenhæng, hvilket har givet et interessant indblik i, hvordan disse to – form og indhold – ganske ofte mimer hinanden.

(2) at kunne adskille kontekst og kronologi. For bedst at kunne gøre det har jeg derefter markeret fortællingens tidslige kronologi (markeret med a, b, c, etc.). Derefter har jeg fokuseret på,

(3) at sammenligne de to forløb. Det giver overblik både i den enkelte fortælling og på tværs af fortællinger, idet det kan vise, hvilken orden den enkelte fortælling er opbygget efter: Hvilke sekvenser, der gives plads og opmærksomhed, og hvordan nogle temaer – som fx familierelationer, skoleskift m.m. – er vævet ind i andre delfortællinger. Ligeledes giver en sådan gennemgang overblik over, med hvilken frekvens personer eller begivenheder optræder i fortællingerne samt redundansen af særlige udtryk eller følelsesbetegnelser. Endelig har jeg været opmærksom på,

(4) at fokusere på varigheden af forskellige begivenheder. Hermed har jeg afsøgt, hvordan enkelte temaer tildeles lang tids tale – og hvordan hele årrækker andre gange helt springes over. En sådan opdeling kan samtidig give et billede af fortællerens forhold til tid som fx cyklisk, lineær eller fragmenteret.

Endelig har en række analytiske greb været centrale både i de individuelle biografiske analyser og i de følgende tematiske. Dette gælder de nedenstående elementer, der hver har hjulpet mig til at udvælge fokusområder og tematikker i det brede materiale.

Jeg har her rettet mit blik mod de fællesskaber og relationer, der indgår i fortællingerne. Jeg undersøger her, hvordan disse beskrives, hvilke roller de spiller, samt hvilke normativiteter de tildeles. Jeg har herunder interesseret mig for, hvilke erindringsfællesskaber der optræder i fortællingerne, da jeg antager at disse og de følelsesmæssige evalueringer, de markeres med, er afgørende for deltagernes meningstilskrivning og vedvarende fortolkninger af deres historier. Jeg trækker her bl.a. på forskning om situeret social læring, hvor særligt Lave og Wengers analyser om perifer legitim deltagelse i fællesskaber kan fremhæves (Horsdal, 2012; Lave & Wenger, 1991).

I analysen af fællesskaber har jeg fundet det afgørende at inddrage, hvordan fortællerne selv positionerer sig i relation til disse fællesskaber, og hvordan de diskursivt markerer tilhør og afstand, bl.a. gennem personlige pronominer som vi, os, dem og de. Hvem, der regnes for inde og ude fra disse betegnelser, vil ofte skifte afhængigt af kontekst og kan sige meget om fortællerens bevægelser inden for, imellem eller uden for forskellige fællesskaber.

Som et sidste fokus har jeg set efter fortællernes udtryk for normativiteter og indlejrede forforståelser og selvfølgheder, som det direkte eller indirekte kommer til udtryk i det fortalte. Søndergård beskriver normativitet som ”koder og socialt ordnende principper, man har til rådighed til at gøre sig kulturelt genkendelig igennem og dermed også til at aflæse andres større eller mindre sociale, kulturelle, kønnede, etniske, aldersmæssige eller på anden måde positionerede legitimitet igennem” (Søndergaard, 2005, p. 255). Særlige normativiteter stiller særlige subjektpositioner til rådighed. Det er spørgsmålet om, hvordan disse kommer til udtryk, det er interessant at afdække igennem narrativer. Det kan eksempelvis gøres gennem en opmærksomhed på, hvordan normativiteter udtrykkes direkte eller indirekte gennem beskrivelser af handlinger, refleksioner og vurderinger af ’passendehed’.

Normativiteter udtrykkes også i form af fordomme og normer. Den enkeltes ’meaning-making’ (Bruner 1993) eller meningsforhandling kan give indblik i, hvordan fortællerne er påvirkede af forskellige historisk overleverede fordomme, kulturelle fortællinger, selvfølgheder og

normativiteter. Jeg finder ikke mindst sådanne spørgsmål interessante, når der tales fra marginaliserede subjektpositioner, der kan antages at kræve et større identitetsarbejde med at indtage og bevare en legitim position. Ligeledes finder jeg det interessant, i hvilket omfang fortællerens historie bærer præg af, om han eller hun formår at skabe forståelse, blive hørt og etablere værdifulde relationer til andre. Sådanne spørgsmål er ifølge bl.a. Horsdal afgørende for, hvordan personen i sit senere liv vil indgå i nye lærings- og praksisfællesskaber (Horsdal 2012). Derfor bliver netop fortællerens position i forskellige fællesskaber et fokuspunkt i mine analyser.

### **Kvalitetsvurderinger**

I dette og det forrige kapitel har jeg gennemgået teorier og metateoretiske positioner af betydning for mit arbejde. Disse får betydning for, hvordan kvaliteten af det samlede arbejde kan vurderes. Kvalitetskriterier må af gode grunde følge de vidensidealer, den konkrete forskning er foretaget ud fra. Når jeg i det foregående har forladt en realistisk forskningsambition og bevæget mig imod en kompleksitetsanalyserende forskningstilgang, så følger det deraf, at min ambition ikke omhandler at give generaliserbare, kontekstafhængige eller kausale årsagsforklaringer og konklusioner. Snarere må denne form for arbejdes kvalitetsvurderinger, ifølge Søndergaard (2005) samt Søndergaard og Højgaard (2015) knyttes, dels til arbejdets systematik og refleksivitet i forbindelse med analysearbejdet, dels knytte sig til selve spørgsmålet om, hvorvidt det konkrete arbejde rent faktisk har resulteret i interessant og nytænkende forskning. Ligeledes er det relevant, om spørgsmål, vinklinger og resultater peger ud over det konkrete felt, de er blevet til i, og om de vil kunne have relevans udover det givne felt.

### **Etiske overvejelser**

Til enhver forskning knytter sig en række etiske dilemmaer, som den enkelte må bevidstgøre sig i sit fortløbende arbejde. Sådanne etiske refleksioner er at finde løbende i afhandlingen som overvejelser og valg i mit arbejde med empirien. Dertil vil de her kort blive præsenteret, for at synliggøre rammerne for mine etiske overvejelser.

Forskellige etiske overvejelser bør ifølge Cohen m. fl. (2011) knytte sig til hver del af en given forskningsproces. Disse overvejelser knytter sig til følgende faser og elementer:

- 1) Overvejelser over *forskningsemnet* samt tilgang, muligheder og udfordringer dette rummer.
- 2) *Konteksten* som forskningen foretages i, og hvilke rammer dette medfører for de involverede.
- 3) De *procedurer og metoder*, der anvendes, samt den *type data*, der genereres. Og endelig,
- 4) Det efterfølgende analysearbejde og dette arbejdes senere formidling (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 76).

### ***Forskningsemne og kontekst***

Når mennesker, og til tider udsatte mennesker, er involveret, må det nøje overvejes hvilke personlige omkostninger, der kan være for deres deltagelse. Dette gælder ikke mindst i narrativ forskning, der inddrager detaljerede og konkrete beretninger fra menneskers private liv, og der derfor kan gå de involverede nær. Omkostninger ved deltagelse slutter ikke nødvendigvis ved projektets afslutning, og de implicerede bør derfor overveje mulige omkostninger i relation til det specifikke tilfælde. På denne vis gælder det, at etiske retningslinjer ikke kan forstås som absolutte og kontekstuaafhængige, men at de altid vil være situeret i en given kontekst. Derfor må konkrete handlinger vurderes efter forskellige præmisser, der til tider vil være i indbyrdes konflikt. Dette betyder, at ethvert arbejde vil møde etiske dilemmaer undervejs. At reflektere disse dilemmaer åbent anser jeg som en del af det etiske arbejdes ambition.

### ***Procedurer og metoder***

Inspireret af Cohen såvel som Horsdals tilgang til narrativ forskning er det en ambition i mit arbejde at sikre deltagerne en høj grad af informerede samtykke. Dette indebærer, at deltagerne kender forskningens omfang og præmisser, og at de informeres om deres grundlæggende rettigheder til at kunne godkende deres fortællinger efter interviewet. Ligeledes informerer jeg dem om deres efterfølgende ret til at trække sig, hvis de fortryder deres deltagelse.

En del af det etiske arbejde omhandler at sikre deltagernes anonymitet. Dette har jeg gjort ved dels at ændre navne og slette stedsangivelser såsom navne på skoler, byer, uddannelsessteder samt præcise angivelser af tidspunkter. Hermed er det ambitionen at sløre det enkelte menneske, men at give stemme til de vilkår og betingelser, som den enkelte ytrer. Dette betyder ikke, at total anonymitet altid kan sikres. Uddannelsessteder kan til tider lokaliseres, og historier kan genkendes. Dette er vigtigt at klargøre for projektets deltagere. Derfor har det ligeledes været vigtigt for mig, at deltagerne blev informeret om, hvordan deres fortællinger ville blive anvendt, og at de var indforstået hermed.

Blandt de etiske overvejelser, der mest tydeligt har trængt sig på i arbejdet med fortællingerne, er forholdet mellem forsker og fortæller, der etableres i interviewmødet. Dette møde er asynkront i den forstand, at fortælleren deler en ofte personlig og til tider svær historie med forskeren. Omvendt giver forskeren som udgangspunkt ikke en tilsvarende fortælling tilbage. Det er i dette møde nødvendigt at gøre sig klart, at man som interviewer ikke er hverken en ven eller psykolog, der skal tilbyde hjælp eller omfortolkninger af fortællerens historie (Horsdal, 1999). Om end dette kan synes indlysende, kan efterlevelsen være svær. Det er min oplevelse, at den biografiske fortælling kan etablere et særligt rum og relation, hvor en stor fortrolighed deles. Dette stiller store krav til lytterens evne, både til at tage åbent imod fortællingen, og til at bevare en respektfuld, distanceret relation. En sådan er ligeledes en forudsætning for en efterfølgende sensitiv, men ikke-solidarisk analyse.

### *Analyse og formidling*

Ovennævnte griber ind i den efterfølgende behandling af empirien. At være respektfuld er ikke det samme som at være enig i fortællerens fortolkninger. Snarere er det forskerens opgave at tilbyde nye læsninger af den komplekse empiri. Forskeres forpligtelse er således, skriver Czarniawska, at ”påtage sig det forfattermæssige ansvar for den fortælling, de har stykket sammen [...] Det er ikke et spørgsmål om at citere ordret; det er spørgsmålet om rekontekstualisering, der er interessant (”nyskabende”), troværdigt og respektfuldt” (Czarniawska, 2015). Dette antyder det efterfølgende arbejde med at sortere i og reducere fortællingens kompleksitet men at bevare en loyalitet til

konteksten af det sagte. I enhver gengivelse eller formidling af komplekst materiale er forsimplinger og udeladelser nødvendige. På samme måde som hver fortæller udvælger nogle elementer frem for andre, så foretager også mine analyser en reduktion i empiriens kompleksitet. Dette betyder dels at en række andre temaer *kunne* have været fremhævet fra empirien. Dels at jeg bærer et særligt ansvar for, netop at have valgt de emner, som jeg har. Én strategi jeg her har søgt, er at bevare en kompleksitet, i de fortællinger jeg præsenterer. Det giver rum til de flerstemmigheder og modsætninger, som hver fortælling repræsenterer. Men det er stadig mine valg og fravalg, der er at finde i analyserne, og ikke de interviewede, der taler for sig selv (Czarniawska, 2015).

Cohen m. fl. opridser et spændingsfelt i spørgsmålet om forskningens grundlæggende værdi. Helliger målet midlet i et samfundsrelevant felt, eller må hensynet til det enkelte individ altid tjene som det primære pejlemærke? I min tilgang heri er den enkelte central som det udgangspunkt, jeg vurderer mine handlinger fra. Et element i disse valg har været styret af en etik, der ikke blot søger at undlade at gøre skade, men der specifikt ønsker at gøre godt. Dog er det klart, at heller ikke en sådan ambition rummer absolutte retningslinjer. Konkrete handlinger ud fra givne etiske kriterier er således altid op til den enkelte forskers vurderinger i et samspil mellem professionelle og personlige værdier (Cohen et al., 2011).

### Kapitel 4: Læreruddannelsen før og nu

Når studerende påbegynder den danske læreruddannelse, træder de ind i et felt, der allerede er bærer af en særlig historie og tradition. Dette rum er hverken fuldstændigt åbent eller magtneutralt men viderefører snarere både på symbolsk, politisk og helt konkret vis fortællinger om, hvad en lærer skal være og kunne. Sådanne fortællinger informerer kommende læreres forståelser af, hvad det vil sige at uddanne sig til lærer i den danske folkeskole. På samme vis gælder det, at heller ikke de studerende ved uddannelsens start indtræder som rene eller 'tomme' subjekter. Som diskuteret i de foregående kapitler mener jeg snarere, at de studerende uundgåeligt er bærere af deres egne livs- og læringshistorier, der på forskellig vis farver og informerer deres tilgang til uddannelsen<sup>47</sup>. Det er dette møde mellem den studerendes læringshistorie og uddannelsens dominerende narrativer (i det omfang nogle sådanne kan indkredses), som denne afhandling behandler. Derfor vil jeg i dette kapitel behandle spørgsmålet om, hvad det er for dominerende kulturelle fortællinger, der kommer til udtryk på uddannelsen. Herunder vil jeg bl.a. komme ind på, hvordan politiske diskussioner om mangfoldighed, danskhed og 'muslimskhed' er kommet til udtryk og har grebet ind i relationerne mellem læreruddannelsen, folkeskolen og det bredere samfund.

Det vil jeg gøre ved i dette kapitel at give et kort rids af den danske læreruddannelses selvforståelse og historiske udvikling gennem tiden. Herunder vil jeg diskutere, hvorvidt man kan tale om, at læreruddannelserne formidler eller privilegerer et særligt kulturelt menings- og erindringsfællesskab. Efter den historiske gennemgang vil jeg her zoome ind på den senere tids udvikling relateret til læreruddannelsens funktion i et tiltagende mangfoldigt samfund. Dette gør jeg med afsæt i tilblivelsen af uddannelsens obligatoriske og professionsforberedende religions-, kultur- og medborgerskabsfag KLM<sup>48</sup>, der med forskelligt fokus har været formende for en del af uddannelsens kulturprofil. Da KLM-fagets fagbeskrivelse knytter sig tæt til folkeskolens

---

<sup>47</sup> Med begrebet læringshistorie henviser jeg bl.a. til den proces, hvorved de studerende selv igennem deres skolegang har mødt lærere og andre elevers normer, kultursyn og subjektiverende blikke, og at disse har medvirket til deres egen konstruktion af selv- og tilværelsesfortolkning.

<sup>48</sup> Faget har gennemgået flere ændringer i både indhold og navn og hedder nu formelt Almen dannelse: KLM. Jeg henviser her dog for nemheds skyld primært til navnet KLM.

formålsparagraf, vil jeg dernæst afsøge overordnede relationer mellem skiftende formuleringer af denne samt debatten om den stigende mangfoldighed i elevsammensætningen i den danske folkeskole omkring årtusindeskiftet.

Den stigende demografiske diversitet i den danske folkeskole er et ofte debatteret emne i både forskning og i den offentlige debat. På den ene side stiller dette forhold krav til kommende læreres kompetencer til at håndtere kulturel mangfoldighed. På den anden side kommer også en stigende andel af de lærerstuderende selv i dag fra en flerkulturel baggrund. Alligevel synes der ikke at være et tilsvarende fokus på, hvad en sådan mangfoldighed konkret betyder for eller hvordan den håndteres på læreruddannelsen.

De sparsomme undersøgelser der findes på området viser, at sammensætningen på de danske læreruddannelser er langt mindre kulturelt mangfoldig end på fx andre sammenlignelige professionsuddannelser. Således havde kun ca. 7 % af de studerende, der påbegyndte deres uddannelse i årene 2000-2007, anden etnisk baggrund end dansk (Canger, 2008; Pilegaard Jensen & Haselmann, 2012)<sup>49</sup>. En mulig årsag hertil var Canger inde på i sin ph.d.-afhandling, hvori hun illustrerede begrænsningerne i positioneringsmuligheder, som lærere og lærerstuderende med anden etnisk baggrund end dansk oplevede. Canger påpegede dengang et ”behov for en nytænkning af, hvad det vil sige at være lærer i den danske folkeskole” samt et behov for, at ”seminarierne [kan] udgøre et rum hvor der er mulighed for at unge med forskellige baggrunde ser sig selv som anerkendt for andet og mere end deres ’eksotiske’ minoritetsnormalitet” (Canger, 2008, p. 253). Jeg bygger i de følgende analyser videre på denne problematisering, og jeg afsøger herunder, hvordan uddannelsens religionsfag, der netop har til formål at styrke de studerendes evne til at navigere i en flerkulturel skole, positionerer de forskellige studerende på forskellig vis.

### *Placering og argumentation*

Jeg anvender faget KLM på to måder i afhandlingen. For det første har jeg interviewet og observeret de studerende, mens de har taget dette fag, og jeg har i mit møde med hver af de studerende forud

---

<sup>49</sup> Canger, 2008 p. 23).



for interviewene fortalt om min interesse for faget. Dette har medført, at nogle studerende har talt specifik om dette fag, mens andre ikke har. Ligeledes har jeg i de følgende semi-strukturerede interview med de fire hovedinformanter spurgt direkte ind til deres oplevelse af faget, hvorved nogle har talt relativt detaljeret om faget, mens andre ikke har<sup>50</sup>. I min primære empiri spiller faget således en varierende og til tider ganske lille rolle. Jeg ser en pointe i netop det forhold, at faget langtfra synes at fylde det samme for alle. For det andet vil jeg i dette og det følgende kapitel argumentere for, hvorfor jeg anser KLM for at være et centralt fag i læreruddannelsens kulturoverleverende funktion. Som jeg i det følgende vil søge at illustrere, så synes det dog ikke klart, hvad det er for en rolle, faget er tiltænkt eller konkret spiller. Derfor ønsker jeg med afsæt i en diskussion om fagets tilblivelse og indhold at illustrere, hvordan fagets centrale begreber indgår i et omstridt identitetspolitisk felt.

Indledningsvist må der dog tages en række forbehold. Først og fremmest, at jeg ikke tilstræber en udtømmende karakteristik af hverken læreruddannelsen eller KLM-faget. Billedet, jeg i det følgende vil tegne, skal snarere supplere afhandlingens primære fokus – de lærerstuderendes narrativer. Ligeledes skal det understreges, at dette fag naturligvis ikke tegner det fulde billede af, hvordan kultur italesættes på læreruddannelsen som et hele. Faget er ikke lig med uddannelsen, og kulturelt formede og formende selvfølgeligheder og normativiteter er at finde i alle fag og curricula, om end de kan være mere eller mindre ekspliciterede. Ingen fag er kulturneutrale, men de er på ”mangfoldige måder flettet sammen med samfundsforholdene, de kulturelle mønstre og den subjektive håndtering af disse” (Kampmann et al., 2004, p. 26)<sup>51</sup>. Med dette afsæt ser jeg faget som et prisme, hvori forskellige syn på kultur, religion og værdier kommer til udtryk og gives vægt. Faget bliver hermed et historisk og socialt situeret eksempel på, hvordan der fra politisk side er tænkt og forsøgt reguleret et fag, der – særligt med sit nye navn efter 2013-loven – præsenteres som almen dannelse i et komplekst, flerkulturelt samfund.

Endelig ønsker jeg med denne vinkel, at relatere de studerendes fortællinger til fagets og uddannelsens kulturelle indhold med de erindringsfællesskaber og magtrelationer, der her

---

<sup>50</sup> Den anvendte spørgeguide til de semistrukturerede interview er vedlagt som bilag 3.

<sup>51</sup> Se også Gitz-Johanson (2006) for en behandling af relationer mellem kultur og fag.

cirkulerer. Dette betyder ikke, at jeg ønsker at påvise årsagssammenhænge mellem KLM-faget og deltagernes fortællinger. Snarere er mit afsæt, at modulet som obligatorisk element i læreruddannelsens pædagogiske grundfag etablerer et rum, hvor også studerende, der bevidst fravælger specifikt kulturbærende linjefag som fx historie, dansk og kristendom/religion, alligevel må træde ind, og blive konfronteret med et væld af kulturtunge emner som bl.a. identitet, religion og medborgerskab.

Undersøgelser af forholdet mellem fag og subjektivitet fylder ikke meget i dansk forskning. Alligevel pegede Kampmann m.fl. allerede i 2004 på behovet for ”en forskning, der belyser, hvordan både uddannelsessystemet, de professionelle diskurser og kulturen i uddannelserne former og institutionaliserer forventningerne til de subjekter, som formodes at skulle lære” (Kampmann et al., 2004, pp. 19, 27). Det er denne relation, jeg i afhandlingen søger at belyse. Således anskuer jeg KLM som en uddannelsespolitisk konstruktion, der er tiltænkt at italesætte en særlig version af kommende læreres ’almene dannelse’.

## **200 års læreruddannelse: fra konfession til profession**

Landets første lærerseminarium – Blaagaards Seminarium – slog dørene op den 14. marts 1791 for uddannelsens 14 første elever. Siden er der sket omfattende ændringer i både uddannelsen og det generelle syn på lærerens rolle i samfundet. I de tidlige år og frem til den første lov om uddannelse af skolelærere blev vedtaget i 1818, var det primært degne, der fungerede som lærere, hvilket vidner om den tætte tilknytning der dengang var mellem skolen og kirken. Også skolen lå på denne tid langt fra den danske folkeskole, som vi kender den i dag, ikke mindst i kraft af kirkens dominerende rolle og kristendommen som den vigtigste lærdom af alle. Et eksempel herpå er, at der i 1736 blev indført obligatorisk konfirmation med offentlig afhøring i skolen. Samtidig blev konfirmations-eksamenen den formelle betingelse for erhvervelsen af en række borgerrettigheder, som bl.a. at kunne blive gift, købe fast ejendom og blive soldat. Konfirmationen gav med andre ord kirken en enorm magt i uddannelsessystemet, der ligger langt fra den religionsfrihed, vi kender i dag. Men ordningen var ligeledes en stærk faktor, der også på anden vis knyttede skolen til kirken bl.a. med

udviklingen af befolkningens generelle kundskaber som læsning og skrivning, der jo netop var vigtige redskaber i erhvervelsen af den kristne tro (Korsgaard, 1997, pp. 59-67)<sup>52</sup>.

Forholdet mellem kirken, skolen og læreruddannelserne har gradvist ændret sig med etableringen af en egentlig læreruddannelse, men trods tidens skiftende diskurser om skole og lærergerning byggede hovedvægten af skolens undervisning helt frem til læreruddannelsesloven af 1954 på den kristne tradition og tro. Dette gjaldt ikke mindst i uddannelsens første år, hvor hver dag indledtes med bøn og sang, og hvor seminaristerne var pålagt at besøge kirken ofte og aflevere refererende uddrag af prædikerne til lærerne (Markussen, 2005, p. 38). Ligeledes skriver Simonsen, at: ”både lærere og elever skulle være gode og nyttige borgere i det danske samfund med en sikker forankring i den Lutherske-evangeliske tro” (Simonsen 2011, 253). Det var med andre ord vigtigt, at den lærerstuderende var et ”ordentligt menneske”, var rask, sund og moden og kunne (som det blev krævet i direktiverne for det første seminarium) ”være et mønster for børnene i sædelighed” (Markussen 2005, p. 82).

Perioden frem til læreruddannelsesloven i 1954 var karakteriseret af en gradvis styrkelse af både pædagogiske og fagspecifikke fag. Denne udvikling fortsatte også med læreruddannelsesloven af 1954 samt de følgende bekendtgørelser af 1955, 1957 og frem, hvor uddannelsens teoretiske linje blev yderligere styrket. Både Coninck-Smith og Simonsen betegner denne bevægelse som del af et opgør mellem ”højskoleideen”, der vægtede livsoplysning, frihed og læreres personlige udvikling” og ”arbejdsskoleprogrammet”, der fokuserede på ”utilitarisme, målrettet erhvervsuddannelse og faglig dygtiggørelse” (Simonsen, 2011, p. 258). Med tiden er det ifølge begge forfattere den sidstnævnte strømning, der har vundet. Som både indholdskonstruktionen i KLM samt en del af de stridigheder, der har verseret om faget, tyder på, synes kristendommens og livsoplysningens rolle dog stadig at være solidt plantet i den nuværende læreruddannelse.

Ligeledes skete der fra 1954 en betydelig decentralisering af landets dengang i alt 29 seminarier. Hvert seminarium vægtede herefter selv bl.a. de pædagogiske fag, og oplevelsen af, at der var 29 forskellige læreruddannelser, såede i nogle kredse tvivl om validiteten og mindskede respekten for

---

<sup>52</sup> For en mere grundig behandling af den lange og tætte forbindelse, der gennem tiden har været mellem den danske skole, kirke og kristendommen, se bl.a. Korsgaard 1997 og Coninck-Smith 2014.

uddannelsen. Coninck-Smith karakterer de 29 uddannelsessteder som en ”broget samling af privat- og statsejede” uddannelser, der nogle steder ”udgjorde et lille samfund i samfundet. Nogle seminarier havde en markant religiøs profil, som eksempelvis Aarhus eller Haslev Seminarium, der var indremissionske, mens Københavns Dag- og Aftensseminarium (KDAS) blev opfattet som et seminarium for ”manden fra storbyens arbejdspladser”” (Coninck-Smith, Rosén Rasmussen, & Vyuff, 2015, p. 82) De klare profiler gik hånd i hånd med den fortsatte forståelse af, at prægningen af de studerendes holdninger var et vigtigt element i uddannelsen. Ligeledes var uddannelsesstedernes forstandere fortsat ofte teologer.

Der blev nu kortere og kortere mellem de nye læreruddannelseslove bl.a. i et forsøg på at gøre op med uddannelsens brogede ry. Mens linjefaget blev indført i 1954, blev det i den følgende lov af 1966 hævet til, at hver studerende skulle have to linjefag. Også det ny fag undervisningslære redefinerede nu læreruddannelsen som en mere akademisk og teoretisk uddannelse, der skulle sætte de studerende i stand til at reflektere over sin egen profession og forholde sig til ændringer i samfundet. Denne tid medførte ligeledes med afskaffelsen af præparandklassen en afsked med idealet om, at også ”manden fra ploven” kunne blive lærer. Tiden kan således ses både som en tiltagende afstand til højskoleidealet og ideen om lærergerningen som et kald – såvel som en udvikling i takt med den generelle udvikling i befolkningens uddannelsesniveau<sup>53</sup>.

Også de kommende år blev en tid, hvor synet på lærergerningen som profession ændrede sig både for udefrakommende, lærerstuderende og lærere. Dette skete ikke mindst i forbindelse med den voldsomme konflikt i 1973 om arbejdstid og -vilkår, hvor lærerne ellers som tjenestemænd gennem 60'ernes lærermangel havde opnået gode løn- og arbejdsforhold. Konflikten foranledigede at 20.000 lærere – svarende til ca. 40 % – gik i strejke. Coninck-Smith uddyber, at konflikten for mange lærere medførte en ny politisk bevidsthed, samt at mange læreres virke nu i højere grad kom til at repræsentere lønarbejdet frem for et ’kald til lærer’<sup>54</sup>. 1970'erne førte også til andre ændringer på

---

<sup>53</sup> Se også [www.jonstrupsamlingen.dk](http://www.jonstrupsamlingen.dk).

<sup>54</sup> Ud fra min empiri finder jeg dog stadig udtryk for et vist ’kald’ i spørgsmålet om lærermotivation. Med de ændrede rammer for både uddannelsen og lærergerningen mener jeg dog, at et sådant kald i dag er anderledes formuleret, og at det nok i mindre grad er rodfæstet i en overordnet politisk struktur. Snarere finder jeg, at lærermotivationen er funderet i personlige, sociale og individuelt formulerede ønsker om at kunne gøre en forskel for andre.

læreruddannelserne, der bl.a. blev præget af nye pædagogiske strømninger, en ændret sammensætning af både studerende og undervisere samt ikke mindst et andet syn på lærerprofessionen som politisk virksomhed. Coninck-Smith sammenfatter nogle af de årsager, der gradvist medførte et andet syn på lærerstanden:

Elevmassen ændrede sammensætning med stadig flere elever med en uddannelsesfremmed baggrund – nye pædagogiske rum, som krævede ændrede arbejdsformer – og et generations- og kønsskifte i lærerstanden. Opbrud, forandring og politisk indblanding udfordrede således den solidaritet, respekt og tillid, som var forbundet med tjenestemanden (Coninck-Smith, 2014, p. 63).

Med udfordringen af denne respekt og tillid fulgte i de følgende år (1974-1981) en markant nedgang i studerende på ca. 28 %. Et andet resultat af krisen var en bredere formulering af uddannelsens mål og indhold så uddannelsen fremover kunne bruges til andet end virket som lærer. Læreren skulle nu, med Simonsens ord, på én gang ”være fagmand, videnskabsmand, pædagog, didaktiker og almen socialpædagog” (Simonsen, 2011, p. 270).

Dertil resulterede krisen i lukninger og sammenlægninger af uddannelsessteder, så de oprindeligt 29 seminarier i 1989 var begrænset til kun 18. Disse 18 seminarier fungerede frem til etableringen af de såkaldte University Colleges (UC’ere) eller professionshøjskoler, der i 2008 afløste de tidligere seminarier. Kommende lærere skulle nu uddanne sig til professionsbachelorer lig sygeplejesker og pædagoger. Coninck-Smith opsummerer herom:

Læreruddannelsen havde mistet sit særpræg og var blevet et studium på linje med andre mellemlange uddannelser, kvinderne var kommet i flertal blandt lærerne, forholdet til eleverne og forventningerne til den gode lærer var blevet anderledes. Anerkendelsen kom ikke længere i så høj grad udefra, men inde fra skolens egne rækker (Coninck-Smith et al., 2015)s. 80.

### *Nye koblinger af religion og politik: Læreruddannelsen som identitetspolitik?*

Også det følgende årti byder på markante ændringer for læreruddannelsen. Med læreruddannelsesloven af 1991 følger særligt nye former for styring og decentralisering af uddannelserne, der nu i højere grad skal fungere på økonomiske markedspræmisser, hvor antallet af gennemførte studerende blev afgørende for de enkelte uddannelsessteders økonomi. Denne tendens imod en ny form for New Public Management-tilgang fortsætter i den følgende uddannelseslov, der følger allerede i 1997.

For denne afhandlings fokus finder jeg imidlertid særligt de indholdsmæssige ændringer af uddannelsen interessante, og også her skete der markante ændringer i forbindelse med loven af 1997. Forarbejdet med denne lov brød ifølge Simonsen med den hidtidige tradition for at inddrage et bredt læreruddannelsesudvalg forud for den politiske beslutningsproces. I modsætning til tidligere praksis blev denne lov igangsat af daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen uden et sådant forløb, hvilket Simonsen ser som ”et klart tegn på, at staten ønskede en stærkere styring af, i hvilken retning læreruddannelsen skulle gå” (Simonsen, 2011, p. 273).

Blandt ændringerne i loven af 1997 var etableringen af de obligatoriske fag Kristendom/livsoplysning (KL) samt Skolen i samfundet (SiS), der trådte i stedet for det tidligere teologisk funderede fag Kristendomskundskab, og som i højere grad relaterede sig til folkeskolen og dens virke. Ifølge Simonsen mangler vi, grundet ovennævnte mere lukkede lovforberedende fase, kilder til præcist at besvare, hvorfor disse fag kom til nu. Ifølge Hans Krab Koed<sup>55</sup> stammer undervisningsministerens forslag om at afskaffe det ”teologiske fællesfag” samt de efterfølgende politiske kompromiser helt tilbage fra 1993 (Koed, 2007, p. 8).

I det følgende kapitel diskuterer jeg den samfundsmæssige kontekst og forståelse af folkeskolen, som faget blev til i. Herunder rejser jeg spørgsmålet, hvorvidt tilblivelsen af både KL og det senere Kristendom, livsoplysning og medborgerskab (KLM) kan ses som produkter af en på den tid øget opmærksomhed på religionens rolle i et samfund i udvikling.

---

<sup>55</sup> Hans Krab Koed var censornæstformand for KL og senere formand for KLM-fagets arbejdsgruppe.

## Den uddannelsespolitiske kontekst

KLM-fagets relation til folkeskolen etableres på følgende vis i bekendtgørelsen af 2013:

Almen dannelse (KLM) omhandler fortolkning af folkeskolens formål, udvikling af professionsetik samt håndtering af komplekse udfordringer af lærerarbejdet i et globaliseret samfund præget af kulturel, værdimæssig og religiøs mangfoldighed<sup>56</sup>.

Når faget på denne vis lægger op til en fortolkning af folkeskolens formål, må man kunne antage, at denne fortolkning må guide fagets enkelte delelementer. Det er med dette afsæt, jeg finder det sandsynligt, at de tendenser og samfundssyn, der i denne tid påvirkede debatten om folkeskolen, på tilsvarende vis har været medvirkende til udformningen af KLM-faget. I resten af dette kapitel vil jeg derfor se nærmere på den uddannelsespolitiske kontekst, som fagene blev til i. Hermed antager jeg, at udformningen af både KL og KLM kan forstås i relation til centrale debatter og uddannelsespolitiske styredokumenter, der i denne tid tematiserede henholdsvis mangfoldighed og kulturmøder i folkeskolen og om selve folkeskolens formålsparagraf.

## En flerkulturel folkeskole? Fortællinger om forskel og kultur i skolen

Mette Buchardt (2016) opridser i et historisk perspektiv, hvordan den danske folkeskole – og debatten om skolen – gennem tiden har været en arena for skiftende forståelser og tilskrivninger af betegnelsen muslim som kulturelt og religiøst forskellig fra en dansk eller kristen norm. Fra 1970'ernes første ministerielle behandlinger af "udenlandske børn" i de danske skoler viser hun, hvordan begrebet kultur fra denne tid fandt anvendelse og gennem de følgende årtier blev inddraget som en stadigt hyppigere og mere selvfølgerlig forklaringskraft for 'anderledeshed'. Via en gennemgang af offentlige og professionelle debatter om kultur og religion viser Buchardt ligeledes, hvordan disse begreber er blevet problematiseret på særlige måder, når de har knyttet sig til debatter om islam. Hermed illustrerer Buchardt, "hvordan forestillinger om 'det muslimske' som en særlig kultur afgrænset fra 'danskhed' og 'dansk kultur' er blevet en betydningsfuld forståelsesramme" (Buchardt, 2016, p. 8) i den offentlige debat, og hun anvender i forlængelse heraf

---

<sup>56</sup> BEK nr 231 af 08/03/2013, s. 10

betegnelsen ”muslimskhed”, som betegner for ”samfundsmæssigt producerede forestillinger om muslimer” (ibid.). Mens Buchardt i sin bog afdækker de uddannelseshistoriske processer, hvori disse forestillinger blev til, så er det ambitionen med mine følgende analyser at give indsigter i, hvordan disse processer og betegnelser tager sig ud i et subjektperspektiv, ikke mindst fra de elever og studerende, der selv definerer sig som muslimer.

Også Coninck-Smith m.fl. opridser i Dansk skolehistorie (2015) et billede af, hvordan de seneste årtiers øgede mangfoldighed og kulturmøder i skolen er blevet tematiseret. Dette billede illustrerer, hvordan en stigende flerkulturel elevsammensætning i skoler landet over gav anledning til nye spørgsmål i skolernes dagligdag. Det gjaldt i slutningen af 1990’erne særligt spørgsmål om tørklæder, badeforhæng, håndtryk (eller ej), religiøse helligdage samt madordninger med eller uden svinekød. Mens nogle sager handlede om at finde praktiske løsninger på en mere eller mindre ny dagligdag, så blev andre rejst af mere principielle bevæggrunde, så som hvorvidt eller i hvilken grad danske skoler skulle imødekomme andre kulturelle og religiøse traditioner end den kristne. Debatterne – og lærere og skolelederes svar herpå – blev således et spændingsfelt for spørgsmål om, hvorvidt danske selvfølgerliggjorte praksisser og normer skulle lade sig udfordre og ændre af nye praksisser og (normdannende) elementer i skolehverdagen. Nogle steder så lærere, forældre eller andre interessenter angiveligt en sådan imødekommelse af særligt muslimske traditioner som afgivelse af det monopol, som (ideen om) den danske skole og dens kristent forankrede traditioner indtil da havde haft. Andre steder blev nye praksisser set som en inkluderende form for forskelsbehandling.

Mødet mellem den danske skole og elever med anden etnisk baggrund end dansk er et emne, der er ganske omfattende beskrevet i nyere dansk forskning (Se bl.a. Buchardt, 2008b; Gilliam, 2009; Gitz-Johansen, 2006; Moldenhawer, 2011; Staunæs, 2004). Mens min egen empiri i høj grad ræsonnerer med hovedtræk i denne forskning, så vil jeg særligt fremhæve de pointer herfra, der behandler, hvordan den konkrete skolehverdag har medført særlige fortællinger eller diskurser om mangfoldighed i skolen. Førnævnte forfattere afviser i deres tilgang et fokus på den individuelle elev, som ofte er udgangspunktet i konkrete møder i skolen. I stedet stiller de skarpt på de forståelser og normativiteter, som produceres i skolen og dér bliver betydningsbærende for, hvad det vil sige at være ”indvandrer”, ”tosproget”, ”muslim” eller lignende i den danske skole.



Med et sådant afsæt betegner Staunæs (2004) eksempelvis to modsatrettede fortællinger i den offentlige debat, som henholdsvis ”Den store Bekymringshistorie” og ”Den store Negationshistorie”. Begge disse historier tager, ifølge Staunæs, udgangspunkt i en forståelse af ”etniskhed” som en stabil størrelse, som elever har og bringer med sig ind i skolen. Tilsvarende taler Gitz-Johansen om en ”forarmelsesdiskurs”, der henviser til det synspunkt, at familier med flygtninge- og indvandrerbaggrund understimulerer deres børn og efterlader dem med ringere muligheder for at klare sig godt i skolen. Alligevel fremhæver Gitz-Johansen, hvordan talen om etnicitet (og i endnu højere grad race) var overvejende fraværende i hans undersøgelser, mens betegnelsen ”tosproget” syntes at have taget over som betegnelse for elever med flygtninge- eller indvandrerbaggrund. Også her peger han dog på en bekymringshistorie i den forstand, at denne betegnelse, modsat hvad man måske kunne forvente, ikke konnoterer en særlig ressource forbundet med at tale to sprog, men snarere forbindes med problemer og besvær, særligt i tilfælde, hvor der ”er ”for mange” tosprogede børn i en klasse eller en skole” (Gitz-Johansen, 2006).

Med ovenstående tilgang påpeger bl.a. Gitz-Johansen, at der er tale om en institutionel etnocentrisme, når nogle skoler med et ensidigt fokus på minoritetslevernes *mangler*, overser de kulturelle og sproglige kompetencer, som disse børn og unge besidder. I Gitz-Johansens undersøgelse førte en sådan forståelse til kompensatoriske tiltag, der skulle hjælpe med at få elever af anden etnisk baggrund ”op på niveau” med de danske elever. Et sådant mangelsyn kritiseres af adskillige forskere og praktikere, der med forskellige vinkler påpeger det problematiske i at fastholde en ukritisk etnocentrisk og majoritetsnormativ tilgang i en flerkulturel skolevirkelighed (Se bl.a. Buchardt & Fabrin, 2012). Den øgede bevidsthed har dog ikke ændret ved, at spørgsmål om, hvordan en flerkulturel skole bedst muligt håndteres og imødekommes, fortsat er aktuelle.

Buchardt og Moldenhawer beskæftiger sig i deres forskning bl.a. med den måde skolen og offentlige diskurser producerer og regulerer nationalt definerede rammer og normer, som minoritetsgrupper subjektiveres og agerer i relation til. Eksempelvis viser Moldenhawer, hvordan skolens rammer fremstilles og skabes med afsæt i en (integrationspolitisk) ambition om lighed for alle uanset baggrund. En sådan tilgang synes imidlertid at manifestere sig – ikke mindst i en traditionelt homogen kultur som den danske – i en lighedsideologi, hvor den enkelte må tilpasse sig en majoritetsdomineret national helhed, og hvor der er relativt snævre normer for at afvige, og dermed

træde uden for det nationale fællesskab (Moldenhawer, 2012, p. 190)<sup>57</sup>. Hermed træder et misforhold frem, idet mange minoriteter på den ene side oplever konkrete udtryk for (symbolsk, økonomisk m.v.) forskelsbehandling, samtidig med at officielle politikker såvel som uddannelsesrelaterede praksisser netop hviler på ambitioner om ligebehandling for alle og følgelig afviser kulturel forskelsbehandling<sup>58</sup>. Sådanne dilemmaer kommer også til udtryk i min empiri, hvorfor jeg vil vende tilbage til denne problematik i de følgende analyser.

Ovennævnte dilemmaer og problematikker sættes ofte i relation til det faktum, at minoritetslevers – og i særlig grad minoritetsdrenge – skolepræstationer oftest fremhæves negativt og generelt ligger under gennemsnittet for andre elevgrupper (Sådanne problematiseringer er bl.a. foretaget af PISA 2007 og 2010, Rambøll 2010)<sup>59</sup>. Uden at jeg vil forklejne denne problematik, er det en konsekvens af de mange rapporter og undersøgelser, at de bliver selvforstærkende, når de medvirker til ”at tegne et billede af børn af indvandrere og flygtninge som sociale problemer og ikke som en mangfoldighed af elever i deres egen ret” (Coninck-Smith et al., 2015, p. 319). Denne kritik lægger sig i forlængelse af den ovenfor påpegede kritik af en institutionel etnocentrisme, der reelt stiller minoritetsbørn dårligere end majoriteten, når det kommer til at gennemføre og opnå succes i uddannelsessystemet. Om end jeg anser det for vigtigt at adressere denne problematik på forskellig og nuanceret vis, er mit formål med denne afhandling at anlægge en vinkel, der netop ikke tager afsæt i negative resultater for en særlig gruppe elever, men der snarere tilgår deres fortællinger fra et åbent subjektperspektiv. Af samme grund går jeg ikke yderligere ned i ovennævnte undersøgelser men interesserer mig først og fremmest for deltagernes skolerelaterede erindringer og uddannelsesmotivationer.

---

<sup>57</sup> Moldenhawer henviser bl.a. til Marianne Gullestads undersøgelse af en lignende problematik i det norske samfund, hvor en homogenitetsforestilling resulterer i en forventning om en national enhedskultur, som de givne minoritetsgrupper skal tilpasse sig i (ibid.).

<sup>58</sup> Et eksempel på en sådan afvisning af kulturelt begrundede særregler er afskaffelsen af den tidligere statsstøttede modersmålsundervisning i 2002.

<sup>59</sup> Eksempelvis viser undersøgelser, at piger og kvinder med minoritetsbaggrund klarer sig bedst i skolen, mens drenge og mænd med anden etnisk baggrund end dansk klarer sig dårligst. Andre uddannelsesforskere påpeger, at minoritetsstuderende generelt er underrepræsenterede på en række videregående uddannelser (Holmen, 2011; Lagermann Kolding, 2014; Pilegaard Jensen & Haselmann, 2012).

Således kredser mit fokus snarere om det, Moldenhawer (2012) betegner den *mentale strukturering* af minoritets- og majoritetsrelationer. Denne omhandler, hvordan kulturelle og sociale kategorier konstrueres og repræsenteres. Og den undersøger, hvordan disse bliver virksomme, når de bl.a. samles op og anvendes af de pågældende etniske minoritetsgrupper selv, når de i forlængelse af de givne (ofte negative) diskurser i samfundet, også selv begynder at opfatte og forklare sig ud fra disse tilgange og kategorier. Jeg anser i forlængelse heraf etnicitet som en ”subjektiv erfaring med de objektive kulturelle forskelskategorier”, og som konstitueret af ”de forhandlinger og konstruktioner af forskelle, der kulturelt set gør en forskel situationelt og kontekstuel” (Moldenhawer, 2012, pp. 194-196). Netop hvilke af sådanne forskelle, der antages at gøre en forskel i relation til denne afhandlings empiri, forestiller jeg mig, at bl.a. læreruddannelsens kulturfag og den omgivende uddannelsespolitiske kontekst kan give i hvert fald nogle svar på.

### **Folkeskolens formål: nationale eller flerkulturelle strømninger?**

Når fortolkning af folkeskolens formål knyttes så tæt til KLM-fagets kompetenceområde, bliver det relevant at se nærmere på denne tids formulering af folkeskolelovens formålsparagraf såvel som andre uddannelsespolitiske styredokumenter og -tiltag.

Den gældende folkeskolelov stammer fra 2006, dvs. året før medborgerskabselementet blev tilføjet KL(M)-faget. Det kan derfor være interessant at se, hvorvidt en tilsvarende interesse for medborgerskab er at finde i folkeskoleloven af 2006. Den danske folkeskole skal ifølge sin formålsparagraf udvikle den enkelte elevs alsidige udvikling, give ”tillid til egne muligheder” og udvikle eleverne til at deltage, handle og tage ansvar i samfundet. Sidstnævnte betoner den kollektive, demokratiske dannelse til medborgerskab. Hermed berøres et grundlæggende pædagogisk paradoks for den kommende lærers virke: Hvordan man gennem ydre påvirkning kan frigøre sig fra at lade sig bestemme af ydre påvirkning? (Lindhardt, 2013). Hvordan dette paradoks er blevet formuleret og omformuleret igennem tiden, ses der bl.a. indikationer på i folkeskolelovens formålsparagraf.

Formuleringen om folkeskolen som forberedelse for et demokratisk samfund blev tilføjet allerede i 1975 i paragraffens stykke 3. Denne lov markerede i det hele taget et klart skift fra den foregående

folkeskolelov helt tilbage fra 1937. Loven af 1937 fremhævede kristendomsundervisningen som det eneste faglige emne med formaningen om, at denne skulle være ”i Overensstemmelse med Folkekirkens evangelisk-lutherske Lære”<sup>60</sup>. Sådanne spor fra kristendommen var helt væk i 1975, hvor paragraffen i stedet betonedede udvikling af elevens lyst og fantasi samt målet om at ”opøve sine evner til selvstændig vurdering og stillingtagen”. Derudover sås der i loven af 1975 netop et nyt markant fokus på ”medbestemmelse i et demokratisk samfund” samt ”medansvar for løsningen af fælles opgaver”. I 1993 blev disse tendenser yderligere udvidet med værdier som (elevernes) *rettigheder, pligter og ligeværd*. Ligeledes blev samme stykke 3 i formålsparagraffen af 1993 som noget nyt – og meget muligt som en konsekvens af den øgede globalisering – indledt med en kulturel dimension, der lød: ”Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer”. Med denne formulering inkluderede formålsparagraffen altså et flerkulturelt element, hvor *forståelse* var en grundpille i tilgangen til andre kulturer. Samtidig fandt kristendommen (efter at være blevet udeladt i 1975) allerede i 1993 igen vej til formålsparagraffens bemærkninger, hvor det under ”dansk kultur” blev tilføjet ”herunder kristendom” (Buchardt, 2016, p. 132). Buchardt tolker dette som udtryk for, at dansk kultur nu blev ”uddannelsespolitisk eksplicit fyldt ud med kristendom” (ibid.), ligesom hun generelt finder, at det var med denne formålsparagraf, at betoningen af kultur som forskelssættende gjorde sit indtog.

Haas (2014) påpeger, at centrale politikere 12 år senere måske nok anså denne tilføjelse for at være lige lovlig flerkulturel. I hvert fald var formuleringen fx i debatoplægget *Verdens bedste folkeskole*, der dannede fundament for arbejdet med historiehæftet 09, blevet ændret fra ”*forståelse* for andre kulturer” til ”*kendskab* til andre kulturer” (Haas, 2014, p. 77). Et formuleringsskifte, der kan ses som indikation for, hvor inderligt et forhold til det flerkulturelle, der skulle være tale om.

Formuleringen af henholdsvis dansk kultur, som der skulle opnås *fortrolighed* med vs. andre kulturer, som der blot skulle skabes *forståelse* for, var dog også i sig selv interessant, bl.a. da den rangordner en relation mellem ”dansk kultur” (i ental) og ”andre kulturer” (i flertal). Forholdet blev dog på to måder endnu mere markant i formålsparagraffens efterfølgende – og stadig gældende –

---

<sup>60</sup> Uddrag fra Folkeskolelovens formålsparagraffer fra 1739-2006 i gengivet i Bogisch & Kornholt, 2013.

udgave fra 2006: Dels var tekstbiddens nu rykket helt op i § 1, hvilket antyder en betoning af vigtigheden. Dels lød formuleringen nu:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: [...] gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer [...] og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Ordet forståelse var altså bibeholdt. Men elementet, der skulle skabes forståelse for, var udvidet til også at gælde "andre lande", hvilket kan indikere, at disse andre lande blev set som det primære sted, hvor de andre kulturer var placeret. Ligeledes indeholdt paragraffens stykke 3 den ændring, at den tidligere (i 1975 og 1993) nævnte *medbestemmelse* til eleverne, nu var udeladt til fordel for det ny ordvalg: "deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter"<sup>61</sup>. I en udvikling, der ellers i store træk tegner en bevægelse mod individets øgede frihed og myndighed finder jeg denne ændring markant.

Endelig blev *dansk historie* nu inddraget som en central del af folkeskolens formål, hvilket var første gang, at genstandsfeltet for et relativt lille fag i skolen på den måde blev fremhævet i selve formålsparagraffen. Denne fremhævelse blev fulgt af øgede timer til historiefaget i undervisningen, ligesom både historie og kristendomskundskab samtidig blev opgraderet til at være prøviefag ved folkeskolens afslutning. Dette opfattede Haas som en bekræftelse af, at det i høj grad var via historieundervisningen, at den danske stats nationale erindringspolitik skulle videreføres, og at det derfor blev set som centralt at styrke denne politik<sup>62</sup>.

### *Nye kanoner*

Ligeledes i 2006 etablerede regeringen et udvalg, der havde til opgave at styrke historie i folkeskolen. Udvalgets arbejde resulterede i en ny historiekanon, der på regeringens opfordring angav 29 begivenheder og erindringssteder, der samlet set skulle tjene til at udvikle elevernes

---

<sup>61</sup> Folkeskolens formålsparagraf, stk. 3, 2006. Min kursivering.

<sup>62</sup> Denne læsning er kun én mulig blandt flere. Når jeg finder den relevant, er det i lyset af de forskellige øvrige uddannelsespolitiske tiltag, der blev iværksat i denne periode. Se bl.a. Haas 2014, 19.

kendskab til historie og dansk kulturarv. Kanonen blev samtidig omdrejningspunkt for en omfattende debat, hvori nogle røster betonedede styrkelse af faglighed, mens andre så projektet som en instrumentaliserings af regeringens tiltagende nationale kulturkamp.

Ifølge Korsgaard har ethvert samfund behov for kanoner til at ”skabe bevidsthed om de grundlæggende principper, et givet samfund bygger på” (Korsgaard, 2007, p. 92). Dette er en forudsætning for at sikre, at samfundets borgere bakker op om og bidrager til samfundet – og er dermed en forudsætning for ethvert demokratisk samfunds sammenhængskraft. På denne måde etablerer Korsgaard en forbindelse mellem skolens opgave i et demokratisk samfund på den ene side og medborgerskabs- og kanondiskussionen på den anden. Ligeledes pointerer han, at en kanon altid vil være underlagt tidens gang og dominerende samfundsmæssige og idehistoriske strømninger. Om end vi i dag har forladt både Den lille katekismus og Hal Kochs demokratitanker som dannelsens rettesnore, så har de fortsat indflydelse på, hvordan vi forstår det særlige ved dansk historie og demokrati. Samtidig har nye sociale betingelser i samfundet skabt nye behov for den sociale sammenhængskraft og dermed, ifølge Korsgaard, reaktualiseret kanondiskussionen og spørgsmålet om, hvilke værdier der heri skal fremhæves som centrale. Enhver given kanons formål er således ifølge Korsgaard ”at etablere et kulturelt felt, som den enkelte med kanonkompetence kan føle sig hjemme i” (ibid., p. 99). Korsgaard er imidlertid kritisk over for de forudsætninger og samfundssyn, der verserede i tiden for demokratikanonens udvikling. Blandt hans kritikpunkter var netop spørgsmålet, hvorvidt alle elever reelt ville kunne føle sig hjemme i den pågældende kanon. Samtidig kunne både kanonen, en intens debat om historisk (kronologisk) viden fremfor historiebevidsthed<sup>63</sup>, samt tendenser i den hyppige udskiftning i historiefagets faghæfter ses som udtryk for den betydning, der blev tillagt historiefaget som identitets- og kulturskabende projekt i en tid, der i stigende grad blev præget af debatter om det flerkulturelles position i det danske samfund.

Også andre tiltag markerede samme år et nyt spændingsfelt mellem uddannelses- og integrationspolitikken, der satte spørgsmål om statens forhold til det flerkulturelle på dagsordenen.

---

<sup>63</sup> Historiebevidsthed var fra starten af 1990’erne et centralt historiedidaktisk begreb, der dominerede i både folkeskolens og gymnasiernes formålsparagraffer. Med skiftet til en borgerlig regering i 2001 forsvandt begrebet imidlertid igen til fordel for en betoning af mere kronologisk faktuel viden. Se fx Warring, 2011.

Det gjaldt bl.a. indførslen af en ny indfødsretsprøve, der fra 2006 stillede krav om, at ansøgere om dansk statsborgerskab skulle kunne dokumentere viden om dansk kultur, samfundsforhold og historie samt danske sprogkundskaber. Ifølge Moldenhawer er resultatet af en sådan tilgang til hvem, der har ret til at blive danskere, ”en legitimering af, at det primært er majoriteten, der har magt til at justere og regulere den enkelte minoritetsborgers handlinger og betydninger, situationelt og kontekstuel” (Moldenhawer, 2012, p. 189). Et sidste eksempel på ovennævnte spændingsfelt er Undervisningsministeriets publikation *Undervisning i demokrati*, der ligeledes udkom i 2006, og som daværende undervisningsminister Bertel Haarder indledte på følgende vis:

Publikationen udkommer midt i en tid, hvor der er særlig debat om og fokus på demokrati og ytringsfrihed. Denne publikation er ikke blot tænkt som et redskab til at bevidstgøre eleverne om de demokratiske værdier. Den rummer også gode råd om og anvisninger på, hvordan man håndterer ekstremisme på skoler og uddannelsesinstitutioner (Undervisningsministeriet, 2006).

Den tid, som ministeren refererede til, var bl.a. præget af Mohammed-tegningekrisen, der rasede både indenfor og udenfor de danske grænser og følgelig også i den danske skolehverdag. Denne debat kom til at bekræfte et allerede etableret billede af islam som konfliktbetonet, ikke-demokratisk og i opposition til den vestlige verdens værdier (Jung, 2006), ligesom den faldt i forlængelse af og forstærkede førnævnte tiltagende problematisering af elever med ikke-vestlig, muslimsk baggrund (Buchardt, 2016). På denne vis kom den daværende integrationspolitiske diskurs i stigende grad til at kredse om ’nye antidemokratiske udfordringer’ i samfundet, og hvad der blev læst som udtryk for (udemokratisk) ”ekstremisme på skoler og uddannelsesinstitutioner”. Måden disse problemer blev – og stadig bliver – italesat på, synes ofte at trække på en underforstået fortælling om, at demokratiblindhed primært rammer i muslimske miljøer (se fx Kjeldsen, 2012), og dermed er et anliggende for skolen at håndtere.

## Opsamling

I dette kapitel har jeg optegnet et kort historisk rids af den danske læreruddannelse og peget på tendenser i uddannelsens forhold til religion, kultur og medborgerskab. Mit formål hermed har

været at vise, at læreruddannelsen ikke er et kulturneutrale rum men er præget af både institutionens historie og selvforståelse samt af aktuelle politiske samfundsdiskurser. Med inddragelsen af den bredere samfundsmæssige kontekst har jeg argumenteret for, hvordan det tiltagende flerkulturelle samfund har været en medvirkende faktor til en tiltagende re-nationalisering af uddannelsespolitiske spørgsmål. Ligeledes finder jeg det sandsynligt, at denne udvikling medvirkede til, at der netop på denne tid blev set et behov for et fag, der skulle ruste de studerende til at håndtere mangfoldighed i skolen. Er dette tilfældet, er det sandsynligt, at samtidens øgede problematisering af kultur og religion også har medvirket til at lade en national-konservativ opfattelse af fagets indhold og formål træde i forgrunden.

Samlet set syntes der i årtierne før og efter årtusindeskiftet at finde to bevægelser sted: Dels førte den øgede globalisering både til mere mangfoldighed i skolens klasseværelser og til øget orientering imod internationale tendenser og en ny opmærksomhed på at håndtere disse udfordringer. Dels fulgte der med globaliseringen en oprustning af nationale og konservative værdier i opfattelsen af den danske folkeskoles rolle og i fortolkningen af dens formål. Mens en stor del af denne re-nationalisering fandt sted på det kulturelt-politiske område, ser uddannelsessociolog Erik Jørgen Hansen (2003) tilsvarende tendenser i den generelle pædagogiske tilgang på denne tid. Han påpeger, at der i en tiltagende ensretning i tilgangen til uddannelse i højere grad blev insisteret på at levere et fastere fundament af definerede færdigheder, kundskaber og værdier, som betonedede fælles viden og kulturel kontinuitet (ibid. p. 15). Dette syn underbygger, at en national-konservativ tendens med bl.a. en fornyet interesse for kristendommens traditioner både værdimæssigt og pædagogisk gjorde sig gældende i debatten om folkeskolen på denne tid (Hansen, 2003)<sup>64</sup>. Inden for samme logik er det ikke overraskende, at den tidligere historiedidaktiske betoning af historiebevidsthedsbegrebet – og hermed betoningen af, at historien altid er samtidens konstruktion af fortiden – blev afløst af en øget ensretning i form af kanoner og kronologi i læreplaner (Se for en tilsvarende pointe Brinkmann, 2011).

---

<sup>64</sup> Mødet med andre religioner i folkeskolens kristendomsfag blev i samme periode udskudt fra 1. til 9. klasse (Coninck-Smith, 2014, 381).



Ovennævnte tegner en tendens mod en tiltagende sammentænkning af dansk integrations- og uddannelsespolitik. Fra en forsigtig åbning imod det flerkulturelle finder jeg således udtryk for en bevægelse imod en ny og forstærket statslig prioritering i retning af at regulere kollektive forventninger til, hvad der tæller som relevant viden og passende praksisser og normer for den danske befolkning<sup>65</sup>. Dette indebar et øget fokus på personer, der ikke ”naturligt” indgik i den danske befolkning, og således fastere krav for, hvad disse personer skal vide og gøre. Overordnet set finder jeg det sandsynligt, at ovennævnte strømninger også informerede rationaler, der var virksomme i etableringen af læreruddannelsens nye obligatoriske religionsfag. I en sådan læsning tyder etableringen af KL (i 1997) på en bevægelse væk fra den tidligere teologiske betoning af kristendommen i uddannelsen, mens indførslen af KLM (i 2007) kan ses som udtryk for et nyt kursskifte imod en ny drejning af kristendommens betydning og en øget politisering af religionens rolle i samfundet.

---

<sup>65</sup> Coninck-Smith (2015) og Haas (2014) identificerer eksempelvis en sådan bevægelse mod en øget betoning af en tiltagende kronologisk og renationaliseret viden som den overordnede tendens i tidens historiefaghæfter (2006-2009).

## Kapitel 5: Nye fagkonstruktioner: Kampen om den almene dannelse

Læreruddannelsen har siden sin begyndelse indeholdt et obligatorisk kristendomsfag. Som det fremgik af forrige kapitel var dette i uddannelsens tidlige år teologisk funderet og tæt knyttet til kirken. I dette kapitel går jeg nærmere på de ændringer, der er sket i den nyere tids reformuleringer af dette religionsfag, fra faget Kristendomskundskab/livsoplysning blev etableret i 1997. Jeg fokuserer her dels på elementer fra fagenes bekendtgørelsestekster (særligt fra formuleringen af KLM-faget i hhv. 2007-2013), dels på den debat, der har verseret om fagændringer og -indhold. Fagsammensætningen af emnerne kristendom, livsoplysning og medborgerskab er kompleks og har været stærkt omdiskuteret af både politikere, fagfolk og i den bredere offentlighed siden fagets tilblivelse. Jeg ser denne debat som udtryk for, hvordan faget er blevet omdrejningspunkt i diskussioner om, hvilke værdier, kultur- og samfundssyn den danske skole skal bygge på. Afslutningsvis i kapitlet diskuterer jeg forskellige kulturteoretiske bud på, hvilken tilgang mellem det konservativt-nationale og det interkulturelle faget kan, og ifølge centrale aktører bør, indtage.

### *1997: Kristendomskundskab/livsoplysning*

I 1997 ændrede læreruddannelsens tidligere national-kulturelle obligatoriske kristendomsfag navn til Kristendomskundskab/livsoplysning. Ifølge Kjeldsen var fagets navn og den endelig lov- og forligstekst resultatet af et kompromis. Daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen havde i 1996 fremlagt et lovforslag om et fag ved navn Livsoplysning/kristendomskundskab, der havde til formål at gøre studerende "fortrolige med det værdigrundlag, den danske skole bygger på", samtidig med at det skulle "opøve deres evne til selvstændig vurdering af religiøse og etiske spørgsmål [...] og udvikle deres åbenhed, tolerance og respekt for mennesker med andre opfattelser i tros- og livssynsspørgsmål" (Kjeldsen, 2016). Efter kritik fra bl.a. V og DF af, at forslaget var udtryk for "værdinihilisme" og en ligestilling af bl.a. kristendommen og "fremmede religioner" (citeret i Kjeldsen, 2016, p. 98), blev forslaget dog ændret. Herunder blev navnet ændret, så "kristendomskundskab" igen blev skubbet foran "livsoplysning".

At dette var et centralt forhold i det politiske kompromis fremgik også af fagets profil i den aftale og lovtekst, der kom til at ligge til grund for faget. Heri blev den aktuelle samfundsudvikling, og de dermed følgende nye vidensbehov, beskrevet på følgende vis:

[...] større samkvem mellem mennesker med forskellig kulturbaggrund gør det nødvendigt med viden ikke alene om andre religioner og kulturer, men også om egen baggrund. Kun kendskab til egne rødder muliggør en gensidig forståelse og samtale og er dermed en vigtig forudsætning for lærervirksomhed (citeret i Kjeldsen, 2016, pp. 98-99).

Fagets profil afspejlede dette afsæt, hvilket bl.a. fremgår af første linje i beskrivelsen af fagets formål: ”Indsigt i kristendommens betydning for værdigrundlaget i europæisk og dansk kultur” (ibid.).

Her understreges altså kristendommens rolle og betydning i dansk og europæisk værdigrundlag, ligesom det er værd at fremhæve, at disse begreber fremhæves i ental. Mens lovteksten understreger nødvendigheden af at have ”kendskab til egne rødder” for at kunne opnå gensidig forståelse med andre, så syntes det altså ikke at være til debat, at de kommende lærere, der skulle opøve dette kendskab, samlet antoges at have rødder i en dansk og europæisk kulturtradition, formet af et kristent værdigrundlag (allerede defineret i bestemt form).

### **2007: Kristendom, livsoplysning og medborgerskab**

Med den ny læreruddannelseslov 9 år senere blev der tilføjet et M (for medborgerskab) til det daværende fag KL. Kristendom og livsoplysning blev til Kristendom, livsoplysning og medborgerskab. I lyset af forrige kapitels beskrivelse af tidens debat om medborgerskab og folkeskolens rolle i et tiltagende mangfoldigt samfund er tilføjelsen ikke overraskende. Hvordan ændringen – og medborgerskabelementet generelt – skal opfattes, har der imidlertid været mange ganske forskellige bud på. I dette kapitel vil jeg se nærmere på ændringerne i faget ud fra bl.a. uddrag af fagets bekendtgørelser fra henholdsvis 2007 og 2013.

Trods den debat, der siden har hersket om KLM, affødte fagets oprettelse ifølge Kjeldsen ikke megen partipolitisk debat, ligesom der kun findes relativt få undersøgelser om faget<sup>66</sup>. I en sammenlignende analyse af bekendtgørelserne fra KL- og KLM viser Kjeldsen, at der er foretaget en nedprioritering af

---

<sup>66</sup> Relevante undersøgelser kan mig bekendt opgøres til de årlige censorrapporter, tre specialer (Knudsen 2010, Laier 2010 og Kjeldsen 2012), en evalueringsrapport (Brandt og Böwadt 2008), samt et Ph.d.-projekt (Kjeldsen 2016). Religionsforsker Karna Kjeldsen har i forskellige anledninger analyseret bekendtgørelserne fra henholdsvis KL, KLM og Almen dannelse/KLM. Dertil behandler Tidsskriftet Unge Pædagoger i 2007 det ny KLM-fag. Endelig sætter Tidsskriftet for Læreruddannelse og skole i 2007 fokus på faget såvel som medborgerskabs- og demokratibegreberne.

indholdsaspekterne personlig dannelse og livsoplysning til fordel for KLM-fagets ny medborgerskabsdel. Med inddragelsen af medborgerskabselementet nærmer faget sig på den ene side internationale formuleringer af politisk orienterede former for 'citizenship education'. På den anden side er medborgerskabsbegrebet flertydigt og flydende, idet det både kan pege på fx et nationalt og et mere europæisk eller ligefrem globalt medborgerskab. Med koblingen til det nationalt og (kultur)kristent orienterede KL fag er det imidlertid sandsynligt, at også medborgerskabsbegrebet potentielt skal læses i en primært national ramme, knyttet til den daværende identitets- og værdipolitiske diskurs (Haas, 2014; Kjeldsen, 2016). Kjeldsen opridses ændringen i relation til det dilemma, at KLMS primære sigte blev formuleret som at ruste kommende lærere til at "håndtere kulturmøder i skolen", samtidig med at opgaven med at styrke folkeskoleelevers evne til at navigere i en flerkulturel virkelighed ikke var formuleret ud fra et interkulturelt perspektiv eller et politisk ønske om at styrke et sådant (Kjeldsen 2010).

2007 bekendtgørelsen inddelte fagets centrale kundskabs og færdighedsområder (CKF'er)<sup>67</sup> i tre indholdsområder, der gensidigt skulle belyse hinanden. Disse indholdsområder var: religion og kultur, idéhistorie og etik samt demokrati og medborgerskab. Ud fra en læsning af CKF'erne for religion og kultur, bliver det muligt at se ændringer i de officielle formuleringer af dette område, både tilbage og frem i tiden. Hvor det i 1997-bekendtgørelsen bl.a. var formuleret, at de studerende skulle opnå "viden om andre religioner, som spiller en væsentlig rolle i Europa", var dette punkt udeladt i 2007. Nu opridsede CKF'en for religion og kultur i stedet på følgende vis, hvad den studerende efter endt eksamen skulle kende:

- a) Kristendommens fortællinger, grundbegreber og virkningshistorie med vægt på danske forhold.*
- b) Jødedom og islam som europæiske minoritetsreligioner.*
- c) Religion og menneskerettigheder i et kulturmøde- og skoleperspektiv.*

---

<sup>67</sup> CKF står for Centrale kundskabs- og færdighedsområder, der blev indført i folkeskoleloven af 1993 som obligatoriske indholdsområder, som fagene i folkeskolen skulle dække. Disse blev siden fulgt op af andre både vejledende og bindende mål i folkeskolen, så som Fælles Mål i 2003 samt kanonerne i henholdsvis dansk og historie, der alle signalerede en stigende centraliseret styring af skolens indhold og målbarhed (Coninck-Smith 2015, p. 134). Der arbejdes ikke længere med CKF'er i 2013, hvorfor en direkte sammenligning af bekendtgørelserne ikke er mulig.

*d) Forholdet mellem religion, kultur og politik i aktuel belysning.*

*e) Evangelisk-luthersk kristendoms betydning for demokrati, velfærdsstat og skole i Danmark<sup>68</sup>*

Formuleringen fastlagde en rangorden, der klarere end før angav, hvilke religioner og kulturer der skulle privilegeres (og kendes i kraft af deres fortællinger, grundbegreber m.m.), og hvilke der skulle optræde i biroller. Jødedom og islam skulle således ikke kendes som religioner i sin egen ret, men som ”minoritetsreligioner”. Kjeldsen skriver:

”At se religioner som minoritetsreligioner indebærer, at de behandles i forhold til en majoritet. Sammenholdt med, at ”viden om andre religioner” [...] også er udgået i KLM fagets mål, kan det signalere, at jødedom og islam primært skal behandles i lyset af et kulturmødeaspekt” (Kjeldsen, 2012, p. 41).

I forlængelse heraf kan bekendtgørelsens formulering ses som udtryk for en vis instrumentalisering af den kulturforståelse, faget skal give, hvor allerede definerede diskurser om jødedom og islam aktiveres med det (mere eller mindre eksplicite) formål at understrege dét, de er anderledes fra.

I en sådan optik kan der fra bekendtgørelsesteksten læses relativt unuancerede forståelser af henholdsvis islam og jødedom. Dette giver i min læsning plads til, at både undervisere og studerende risikerer at trække på tidens negative, konfliktdominerede diskurs om særligt islam på måder, som også Buchardt (2016) beskriver. Omvendt lægger bekendtgørelsen klarere op til, at kristendommen fremstilles mere nuanceret både med inddragelse af de i punkt a) nævnte ”grundfortællinger, grundbegreber og virkningshistorie” (i en dansk kontekst), og den i punkt e) allerede etablerede sammenhæng mellem henholdsvis kristendommen og henholdsvis demokrati, velfærdsstat og den danske skole.

Fagkoblingen mellem kristendom, livsoplysning og medborgerskab er hverken ligetil eller magtneutral. Snarere er det klart, at der fra politisk side er tænkt noget særligt, når netop disse begreber sættes sammen (Haas, 2007). I det lys synes bekendtgørelsens formuleringer om religion og kultur at anslå en nøje overvejnet hierarkisk struktur, hvor kristendommen etableres som den

---

<sup>68</sup> (Undervisningsministeriet, 2009)

dominerende majoritetsposition, der knyttes til både det nationale og den historiske udvikling af demokrati i Danmark. Etableres sådanne (nationale/religiøse/kulturelle) kategorier som overensstemmende og dominerende, så bliver det nærliggende at placere 'minoritetsreligionerne' i den modsatte ende, netop til at eksemplificere det ikke-danske.

At netop en sådan dikotomi relativt ofte er blevet opfattet af de studerende, peger de to lektorer i KLM Ane Kirstine Brandt og Pia Rose Böwadt på i en evalueringsrapport af faget fra 2009. Om end de også ser en række mulige styrker i inddragelsen af medborgerskabs-elementet og fagets tætte professionskobling, så fremhæver de ligeledes en række problemer forbundet med tilføjelsen. Bl.a. peger de på de studerendes mangelfulde forhåndsviden samt forståelse for fagelementernes indbyrdes kompleksitet. Her finder jeg det særligt relevant at fremhæve den kritik, de rejser af de forholdsvis mange studerende, der optegner ganske polariserede billeder af henholdsvis kristendommen som entydigt positiv og humanistisk stillet overfor et overvejende negativt og essentialistisk billede af islam (Brandt & Böwadt, 2009).

### **2013: Almen Dannelse: KLM**

Med den ny læreruddannelse af 2013 blæste det igen op omkring KLM-faget. Det gjaldt ikke mindst, da en følgegruppe nedsat af undervisningsministeriet i 2012 evaluerede den daværende læreruddannelse og bl.a. anbefalede, at KLM blev nedlagt til fordel for et mere direkte pædagogisk rettet fag. Ifølge anbefalingerne skulle fagets elementer i stedet opdeles og dels placeres under det pædagogiske fag, dels i de enkelte linjefag. Anbefalingen medvirkede til en omfattende debat om faget, der både blev forsvaret og kritiseret af fagpersoner fra begge sider af det politiske spektrum (Se bl.a. Andersen, 2012). Fra politisk side blev anbefalingen afvist med tilkendegivelsen, at man ønskede at bevare og endda skærpe faget med øgede krav i eksamensbestemmelserne. Selve skærpelsen er dog siden blevet anset som relativt symbolsk, ikke mindst da faget siden 2013 på nationalt plan gennemgik en reduktion fra tidligere 17 ECTS-point til de nuværende 10 ECTS (Sigurdsson, 2015). Derudover omdefinerede en omstrukturering faget til at være et modul ud af tre under det større pædagogiske fag *Lærerens Grundfaglighed*. Ligeledes medførte denne ændring en

ny titel, nemlig, *Almen Dannelse: KLM*<sup>69</sup>. KLM har således fået status på linje med det pædagogiske modul *Pædagogik og Lærerfaglighed*, der ligeledes ligger under *Lærerens Grundfaglighed*. Begge moduler er placeret på uddannelsens første år, hvoraf KLM oftest ligger på uddannelsens første semester. Det udgør således ofte de studerendes første møde med læreruddannelsen<sup>70</sup>.

Den politiske udmelding om at styrke faget ræsonnerer i bekendtgørelsesteksten, der trods nedskæringen i ECTS stiller omfattende og komplekse krav til, at ”den studerende kan forholde sig nuanceret og reflekteret til etiske, politiske, demokratiske og religiøse udfordringer” (Undervisningsministeriet, 2013)<sup>71</sup>. En del af den medfølgende kritik har netop drejet sig om, at faget stiller meget høje indholdsmæssige, teoretiske og reflektive krav, der ikke afspejles i hverken timeantal eller i de studerendes virkelighed. Ifølge Lakshmi Sigurdsson, der er formand for fagets censorkorps, mangler de studerende – både før og efter endt eksamen – teoretisk og basal viden, særligt om religionsfaglige spørgsmål samt om religionernes indhold. Omvendt understreger andre kritiske røster behovet for at faget i højere grad relateres til den virkelighed, som de studerende skal ud og møde på skoler, der også er præget af mange andre dagsordener end den religiøse/kulturelle (Sigurdsson, 2015)<sup>72</sup>.

Ser man på fagbeskrivelsen for KLM i bekendtgørelsen af 2013, er der en del nyformuleringer i forhold til 2007<sup>73</sup>. Herunder synes der at være lyttet til dele af kritikken af den tidligere formulering

---

<sup>69</sup> Som allerede nævnt anvender jeg for overblikkets skyld (og lig underviseres og studerendes daglige tale) betegnelsen KLM, uanset om jeg forholder mig til faget før eller efter ændringen i 2013.

<sup>70</sup> Samlet set udgør lærerens grundfaglighed ifølge den nationale bekendtgørelse 60-80 ECTS og strækker sig derfor på nogle uddannelsessteder over flere år, mens det andre steder afsluttes på det første år. Muligheden for fleksibilitet betyder for AL:KLM, at det på nogle uddannelser fylder op til 20 ECTS. Det er op til den enkelte UC om man vil inddrage flere moduler i faget end det obligatoriske (10 ECTS) modul som bekendtgørelsen lægger op til. Kravene ved eksamensbordet er dog det samme overalt. De uddannelsessteder, som jeg har koncentreret mig om, har ikke tildelt faget flere end de 10 ECTS. Begrundelsen herfor, har jeg dog ikke beskæftiget mig med.

<sup>71</sup> (Se bl.a. også Bogisch & Kornholt, 2013)

<sup>72</sup> Sigurdssons kritik er baseret på en sammenfatning af fagets censorrapporter fra 2013-14.

<sup>73</sup> I bekendtgørelsen af 2013 opereres der ikke længere med CKF'er, og en ny opdeling i hhv. kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål besværliggør en direkte sammenligning. Jeg fokuserer her på fagets vidensmål og inddrager kun kompetencemål, hvor de synes at klargøre betydningen af vidensmålene.

”jødedom og islam som minoritetsreligioner”, idet denne formulering nu er udeladt. I bekendtgørelsen af 2013 lyder de første 3 ud af i alt 7 vidensmål i stedet som følger:

*Den studerende har viden om:*

- 1. kristendommens fortællinger, grundbegreber og virkningshistorie i sammenhæng med forskellige perioders menneske- og dannelsessyn,*
- 2. kristendom, jødedom, islam og andre livsanskuelser i aktuel kontekst,*
- 3. forholdet mellem religion, kultur og politik i evangelisk-luthersk kristendom og andre livsanskuelser, typer af sekularisering og deres konsekvenser for skolens dagligdag,*

Som jeg læser fagbeskrivelsen er det vidensmål, der i høj grad omhandler religion og nærmere bestemt fokuserer på:

- 1) religionens indhold og betydning i sammenhæng med menneske og dannelsessyn.
- 2) religionernes livsanskuelser i aktuel kontekst og,
- 3) forholdet mellem religion, kultur og politik i (*en bestemt*) religion (kristendommen) samt i *andre* livsanskuelser, typer af sekularisering og deres konsekvenser for dagligdagen i skolen.

Når jeg her markerer, hvornår der er tale om entalsform, og hvornår der er tale om flere sideordnede religioner, så er det for at tydeliggøre, at når det handler om religionens indhold (fortællinger, grundbegreber og virkningshistorie), så gælder dette stadig kun kristendommen. Kristendommen er således fortsat gestand for en særligt grundig behandling i forskellige perioder, mens de øvrige religioner kun inddrages i ”aktuel kontekst” og i relation til ”kultur og politik”. Mens flere formuleringer altså er ændrede, markerer også de nye vidensmål i min læsning et hierarki, der privilegerer den evangelisk-lutherske kristendom som det udgangspunkt, de andre religioner på forstås i relation til.

De følgende vidensmål 4-5 omhandler mere filosofiske spørgsmål om livsoplysning. Religion spiller dog igen en rolle i særligt mål 5:

- 4. livsoplysning, etiske traditioner og deres idehistoriske baggrund,*



### *5. ritualer og eksistenstolkning i udvalgte filosofiske og religiøse traditioner*

Det er stadig store og komplekse spørgsmål, der her behandles. Disse springer dog umiddelbart i øjnene som generelle og uden rodfæstning i en særlig tradition. Skeler man til de medfølgende kompetencemål, uddybes der imidlertid: "[Den studerende kan] organisere professionelt samarbejde omkring komplekse etiske og religiøse udfordringer i skolen". Hermed kan vidensmålets "ritualer og eksistenstolkning" altså læses som, at disse ofte vil knytte sig til "religiøse udfordringer i skolen". Igen bliver religionen altså fremtrædende, nu særligt i form af en problematiserende tilgang.

Mens tilføjjelsen af ritualer i et fag som KLM kan virke overraskende, så kan én forklaring herpå være, at det netop er i praksis og i form af ritualer, at børn tidligst møder religion<sup>74</sup>. Videns- og kompetencemålet kan således ses i forlængelse af fagets fokus på kulturmøder. Det kan dog undre, hvorfor der i behandlingen af ritualer og eksistenstolkning automatisk antages og indskrives en problematiserende tilgang med kompetencemålets formulering, "Religiøse udfordringer i skolen". Dette synes umiddelbart at gå imod både skolens traditionelle positive forhold til kirken og kristendommen såvel som en europæisk/interkulturel diskurs om at se forskellige religioner som ressourcer til interreligiøs dialog<sup>75</sup>. Snarere kunne problemsynet tænkes at være relateret til den ovenfor berørte negative diskurs om islam som konfliktfyldt. I givet fald synes tilgangen at afvise som udgangspunkt at se religiøs mangfoldighed i skolen som noget positivt for (alle) skolens elever<sup>76</sup>. Når dette er sagt, finder jeg det dog positivt, at faget giver mulighed for behandling af ritualer og eksistenstolkning i forskellige filosofiske og religiøse traditioner.

I en kritisk pædagogisk tilgang er det afgørende, at en sådan afsøgning af kulturelle og religiøse praksisser også anlægger et kritisk blik på egne traditioner og normer. Således kan det undgås, at kun "de andres" kulturelle praksisser fremhæves og overbetones som kultur, mens religiøse og kulturelle aspekter af "egne" normer naturliggøres. Jeg fremhæver dette, fordi komplekse

---

<sup>74</sup> Interview med underviser i KLM (Underviser C), september 2013.

<sup>75</sup> For en redegørelse herfor, se fx Kjeldsen 2012.

<sup>76</sup> Jeg forholder mig her udelukkende til, hvilke rammer herfor bekendtgørelsesteksten synes at give, og ikke hvordan dette forhold konkret er behandlet i undervisningen.

grænsedragninger både i de officielle styredokumenter og i de studerendes oplevelser af faget synes at markere, hvad der opfattes som *kultur* og *ritualer* og hvad, der ikke gør. Sådanne grænsedragninger får indflydelse på, hvad der vil blive fremhævet som ”religiøse udfordringer”, der ”skal håndteres”, i modsætning til selvfølgelige højtider og traditioner, der skal fejres.

Ser vi på de sidste 6.-8. vidensmål, relateres der her til fagets medborgerskabsvinkel. Disse lyder:

6. *menneskerettigheder, børns rettigheder og idéhistoriske baggrund for menneskerettighedstænkningen, herunder relationer mellem menneskerettigheder, religion og demokrati,*
7. *forskellige former for borgerskab, medborgerskab og verdensborgerskab i idéhistorisk, historisk og aktuelt perspektiv og*
8. *den idéhistoriske og pædagogiske filosofiske baggrund for begreber som tolerance, myndighed, lighed, frihed og solidaritet i forbindelse med mangfoldighed og inklusion i skolen.*

Der ses her i punkt 6 en opprioritering og konkretisering, der lægger op til arbejde med menneskerettighedskonventionen og mere specifikt med børnekonventionen<sup>77</sup>. Skeler man her til færdighedsmålene, er det oplagt, at menneske- og børnerettighederne både skal kendes og anvendes konkret i undervisning og skolekultur, hvilket står godt i forlængelse af europæiske anbefalinger på området om både at undervise *om* og *i* rettighedstænkningen samt at give elever viden om og kompetencer til at stå ved deres individuelle, ukrænkelige rettigheder (Osler & Starkey, 2010). Relationen, der etableres mellem hhv. menneskerettigheder, religion og demokrati, kan dog undre. Men den kan muligvis forstås således, at menneskerettighederne præsenteres som en sekulær ”ideologi”, der kan ses som et alternativ til et religiøst værdigrundlag, og at begge skal diskuteres i relation til demokratiet. Mens jeg ser den eksplicite tilføjelse af menneskerettighederne som et relevant skridt i retning af en mere global tilgang, så kan det indvendes, at disse ofte anses som

---

<sup>77</sup> I BEK af 2007 indgik menneskerettighederne mindre konkret under CKF'en for idehistorie og etik på følgende vis: ”a) Den europæiske humanistiske tradition fra antikken over renæssancen til oplysningstiden og frem til nutiden, herunder ideen om menneskerettigheder”.

hvilende på et neutralt og universelt værdigrundlag. Dette overser, at også menneskerettighedsdiskussionen har en historik, der let privilegerer en vestlig og (kultur)kristen tradition, der i et refleksivt fag bør klargøres og diskuteres. Bekendtgørelsesteksten siger naturligvis intet om, hvorvidt dette sker eller ej. Ifølge Brandt og Böwadt (2009) ses der dog en tendens til, at studerende kobler menneskerettigheder nært til kristendommen og i opposition til islam. Dette tyder dels på, at det er et udfordrende krav for de studerende, at fagets indholdsområder gensidigt skal belyse hinanden. Dels tyder det på, at der er et behov for klarere at redegøre for den universelle menneskerettighedskonventions (sekulære) begrebshistorie<sup>78</sup>.

I det syvende vidensmål præsenteres både et nationalt og globalt perspektiv på ”borgerskab, medborgerskab og verdensborgerskab”, der er formuleret så åbent, at det er muligt at arbejde med de forskellige borgerskabsforståelser på ganske forskellige måder og fra flere perspektiver. Det er derfor ligeledes her i højere grad end før oplagt at inddrage et globalt perspektiv.

Endelig er der store ambitioner i det sidste og 8. vidensmål, hvor hele tre fagtraditioner (den idehistoriske, den pædagogiske og den filosofiske) skal danne baggrund for de fem begreber (tolerance, myndighed, lighed, frihed og solidaritet), der skal sættes i relation til mangfoldighed og inklusion i skolen. Her som andre steder synes det som vigtige og relevante begreber, der igen er formuleret relativt åbent for fortolkning. Det er således i min læsning en mulighed – men ikke en nødvendighed – at begreberne i undervisningen overvejende kædes sammen med en vestlig/kristen idehistorisk tradition. Relateres læsningen til de ovenfor beskrevne dominerende nationale samfundsdiskurser, er det igen en mulighed, at hovedvægten af de positivt ladede begreber såsom lighed, frihed og solidaritet (i undervisningen såvel som i de studerendes perception) vil knytte sig til det kristne og det nationale.

Når jeg skelner mellem undervisningen og de studerendes perception, er det i bevidstheden om, at dette – lig forholdet mellem bekendtgørelse og den reelle undervisningspraksis – ikke udgør et umiddelbart 1:1 forhold. Som jeg vil uddybe i analyserne, finder jeg snarere udtryk for, at de studerendes perception også i høj grad trækker på offentlige diskurser om bl.a. udfordringer med en

---

<sup>78</sup> Brandt og Böwadts undersøgelse er foretaget på baggrund af opgaver under 2007 bekendtgørelsen for faget. Jeg mener dog, at i hvert fald en del af deres pointer også er relevante for faget efter 2013 ændringerne.

flerkulturel folkeskole og en negativt konnoteret forståelse af 'muslimskhed'. Inden jeg vender mig til analyserne af de studerendes fortællinger, vil jeg imidlertid inddrage et sidste perspektiv i debatten om faget og læreruddannelsen. Dette tager afsæt i nogle af de kulturforskere og fagfolk, der arbejdede med faget, og som ligeledes anlagde ganske forskellige perspektiver på fagudviklingen.

### **Diskursive kampe om faget**

En af de kulturforskere, der fik størst indflydelse på både medborgerskabsdebatten, og herunder også på KLM-debatten, er pædagogikprofessor Ove Korsgaard. Som en del af arbejdsgruppen for udviklingen af KLM samt initiativtager til demokratikanonen, der blev lanceret året efter i 2008, kan Korsgaards virke placeres i spændingsfeltet mellem uddannelsesforskning og -politik.

Korsgaards arbejder ud fra den præmis, at demokratiundervisningens formål i hvert fald blandt andet er identitetspolitisk. Det aktualiserer spørgsmålet om, hvad det er for identiteter eller værdier, der fremmes i KLM-faget.

Teolog og seminarielektor Hans Krab Koed var ligeledes blandt fortalere for et øget fokus på medborgerskab på læreruddannelsen. Koed, der var formand for KLM-fagets arbejdsgruppe, formulerede allerede i kølvandet på Mohammedtegning-krisen i 2005 behovet for 'et nyt medborgerskabsfag' på læreruddannelsen. Dette skete bl.a. i Kristeligt Dagblad i februar 2006, hvor han bl.a. med udgangspunkt i sin egen religionsundervisning skrev:

Ofte har vi afvist islam med, at det jo er en lovreligion og følgelig ikke interessant. I det hele taget har vi i folkeskolen og på seminarierne været meget fokuserede på vores egen religion og dens univers og selvforståelse. Der er nok ingen tvivl om, at vi i Danmark har ført en ekskluderende fagpolitik. Alene det faktum, at vi kalder vort religionsfag kristendomskundskab, peger i retningen af noget eksklusivt. Men det værste har nok været den evindelige retorik omkring argumentationen for, hvorfor faget skal hedde kristendomskundskab i stedet for religion. Altid den samme vise om, at de skal lære om os, altid den samme historie om Danmark som et kristent land i mere end 1000 år. Alt sammen argumenter, som i en globaliseret hyperkompleks

verden preller af som vand på en gås. I stedet provokerer og ekskluderer det alle ikke-kristne (Koed, 16.2.2006).

Koed så altså karikaturerne som dråber i et bæger, der allerede var ved at flyde over af et ekskluderende kultur- og religionssyn. Dette syn, mente han, var bl.a. blevet praktiseret i læreruddannelsens fælles religionsfag (KL). Og det var af den grund Koed i 2006 argumenterede for, at KL-faget, der havde erstattet det teologisk baserede fællesfag Kristendomskundskab i 1997, nu skulle udbygges med en medborgerskabssøjle.

Synspunktet om et ekskluderende kultur- og religionssyn i undervisningen drev en anden samfundsforsker og -debattør til tasterne, der her kan gøres til talsmand for en modsatrettede position. Det var historiker Michael Böss, der flere steder anfægtede argumenter som Koeds om, at kristendommen og det nationale er ekskluderende i en flerkulturel virkelighed. Ifølge Böss er det en fejlslutning at nedtone eller fjerne udtryk for den nationale identitet og kultur i skolen. I stedet peger han på, at folkeskolens formålsparagraf (og dermed, antager jeg, KLM) hviler på en demokratiforståelse, der:

”[...] forudsætter eksistensen af en historisk stat (et ”land”) og et folk, hvis medlemmer føler sig forbundet med hinanden ved for eksempel at tale samme sprog, hylde visse grundlæggende sociale normer og værdier, samt ved at have en sum af fælles viden fortællinger og forestillinger” (Böss, 2008).

I denne tilgang høres en særlig demokratiforståelse, der afviger fra bl.a. Korsgaards argumentation for, at det kulturelle/nationale må adskilles fra demokratiet. Hermed blev det et centralt spørgsmål i relation til det ny medborgerskabselement i KLM-faget, hvordan denne kobling mellem politik/demokrati og fagets oprindelige fokus på religion, kultur og det nationale skulle forstås. Var det en anerkendelse af, at det religiøse ikke kan adskilles fra det politiske? Eller omvendt? Og hvordan positionerede forskellige svar herpå fagets begreber på forskellig vis?

Det var bl.a. disse spørgsmål, som KLM-lektorerne Rasmussen og Christiansen behandlede i et særnummer om KLM-faget i tidsskriftet *Unge pædagoger* i 2007. De betegner faget som et *nedslivningsfag*, i den forstand, at det skal ruste de studerende i den ’konserverende’ handling, det er

at videregive et særligt syn og nogle særlige værdier. Mens de efterlyste et selvstændigt medborgerskabsfag fremfor den nydannede fagkonstruktion, rejste de samtidig relevante spørgsmål om, ud fra hvilken logik det religiøse og politiske element hænger sammen: Skyldes det en historisk udvikling, hvor medborgerskab og demokrati er blevet til på baggrund af kristendommen, indledte de retorisk,

[Er det] fordi skolen er kirkens barn, eller fordi stærke kræfter ønsker, at der skal være en sammenhæng mellem kristendom og medborgerskab? Umiddelbart hænger det nemlig ikke sammen, nogle røster vil endda hævde, at demokratiet er opstået på trods af kristendommen og dens undertrykkende mekanismer fra før demokratiets indførelse” (C. S. Rasmussen & Christiansen, 2007, p. 3).

Det samfundssyn forfatterne argumenterede for i artiklen, syntes ikke at ligge fjernt fra Koeds og Korsgaards versioner. Alligevel slutter de af deres kritik, at det politiske ikke bør puttes ind i og blive en del af et fag, der tematiserer uddannelsens kristendoms- og religionsfaglige element:

Det er ikke den politiske dannelse, der skal ind under et kristent fag, men derimod religiøse spørgsmål, der burde problematiseres i et reelt medborgerskabsfag, som vi også kender det fra andre lande – både på seminariet og i folkeskolen (ibid. p. 5).

Ovennævnte betegnelse af KLM som et kristent fag vil flere nok stille sig kritisk for. Ikke desto mindre viser det, hvor forskellige holdninger der florerede om faget, og hvordan det på forskellig vis på én gang blev både problematiseret og anset som højaktuelt og nødvendigt. Dertil synes forfatterens kritik af religionens rolle relevant, i det mindste som en potentielt ekskluderende faktor for de studerende, der ikke deler den kristne kulturtradition eller tro.

Også historiedidaktiker Claus Haas hæftede sig ved forholdet mellem religion og politik i den ny fagkonstruktion. Haas anser indførelsen af medborgerskabselementet i det tidligere KL-fag som en (gen)politisering af religionen i den danske læreruddannelse. Gennem uddrag fra folketingsdebatter viser Haas, hvordan han ser den ny fagkonstruktion som element i en identitetspolitisk kamp om at påvirke samfundets kulturoverførende institutioner i en særlig retning (Haas, 2007, p. 53). Herunder illustrerer han, hvordan politiske holdninger til kristendommens status i skolen synes at korrelere

med holdninger til, hvordan det tiltagende mangfoldige flerkulturelle samfund skal benævnes og håndteres.

Trods det forhold, at danskerne ofte fremhæves som nogle af de mest sekulære mennesker i verden, argumenterer Haas altså, i lighed med Taylor, hvis position jeg redegjorde for i kapitel 2, for at de religiøse fortællinger langt fra har mistet deres betydning. Snarere kan man finde udtryk for, at det politiske er rykket ind i den religiøse sfære, netop som det er tilfældet med tilførslen af medborgerskab til KL-faget. Haas skriver i forlængelse heraf, at ”Dyrkelse af nationen fungerer som et religionssurrogat, en quasi-religiøs kult, der har erstattet, hvad kirken har tabt af hænde” (Haas, 2007, p. 57). Med afsæt i denne optik mener jeg, at man kan anse den politiske regulering af faget som udtryk for et ønske om at lede den kollektive identitetsdannelse i en retning, der betoner en fornyet interesse for det religiøse og nationale som overensstemmende kræfter i samfundet.

### *Medborgerskab i et nationalt perspektiv*

Med afsæt i det ovenstående synes der at kunne fremhæves forskellige positioner eller diskurser, der angiver forskellige mulige tolkninger af KLM-faget i spændingsfeltet mellem religion, medborgerskab og mangfoldighed.

Inden for en national-konservativ diskurs knyttes spørgsmål om kultur og politik til nationen, og det er et sådant udgangspunkt førnævnte Böss gør sig til talsmand for, når han argumenterer for individets forankring i nationen. Böss mener, at fælles nationalitet skaber solidaritet, som er en forudsætning for aktiv demokratisk deltagelse. Med dette argument holder han på, at et aktivt medborgerskab ikke kan bygges på abstrakte ideer om ”det politiske” alene men snarere må rodfæstes til nationen og dennes ”dybere og mere forpligtende karakter” (Böss, 2011, pp. 136-137). Det var en sådan national-konservativ diskurs, der var dominerende, da forskellige (overvejende, men ikke udelukkende borgerlige) politikere som led i 2000’ernes kulturkamp indførte, bl.a. de to kanonprojekter med de forståelser af henholdsvis demokrati og kultur, der heraf fulgte.

I en kulturteoretisk optik kan en sådan diskurs relateres til modernitetens nationsbygningsprojekter, hvori mennesker tildeles rettigheder efter nationalitet for på den baggrund at legitimere en given nations politiske samling. Sociologen Zygmunt Bauman opsummerer om sådanne processer, at

”påkaldelsen af fælles rødder og en fælles karakter skulle blive det vigtigste redskab for den ideologiske mobilisering – produktionen af patriotisk troskab og lydighed”. (Bauman, 2002, p. 92 se også Horst 2006). Bauman ser ambitionen for en sådan tilgang som en national homogenisering i ”én kultur, én historisk erindring og ét patriotisk sindelag” (ibid. 93). Selvom fx Böss også taler om rummelighed og pluralitet, så synes det at være en pluralitet med det indbyggede paradoks, at den skal forankres i en særlig type identitet og et særligt hjemland.

En national-konservativ diskurs hviler på denne vis ofte på ideen om en særlig national identitet eller ”mentalitet”, hvor national kultur (udtrykt via bl.a. historie, religion eller kulturarv) bliver det bærende element i tilegnelsen af medborgerskab og politiske rettigheder. Ligeledes trækker en sådan diskurs til tider på et mere eller mindre statisk og essentialistisk kulturbegreb, der forbinder kultur med lokalitet og taler om faste og afgrænsede kulturer, der (i større eller mindre grad) bestemmer medlemmernes gøren og væren.

### *Medborgerskab i et interkulturelt perspektiv*

Andre og mere interkulturelle tilgange til begreber som kultur, religion og medborgerskab afviser at etablere særlige relationer imellem det kulturelle/religiøse og det nationale. Eksempelvis afviser fortalere for en interkulturel diskurs at demontere ideen om, at det er nationens sammenhængskraft og mononationalt-formede udtryk for religion og kultur, der bør være de bærende værdier i et samfund. Fortalere for sådanne diskurser søger snarere på én gang at placere borgeren i en større (fx europæisk eller global) kontekst, dels at påpege, at alle individer på en gang er bærere af forskellige kulturelle, etniske og sociale baggrunde, men også på andre måder indgår i samtidige og komplekse identitetsgivende sammenhænge<sup>79</sup>.

En interkulturel diskurs bygger på et dynamisk kulturbegreb og ser medborgerskabsbegrebet som et klyngebegreb, der kan knytte sig til forskellige variable som fx civile, lokale eller globale

---

<sup>79</sup> Jeg skriver her om en ”interkulturel diskurser” i ikke-bestemt form, da der inden for begreber om interkulturelle politikker og interkulturel pædagogik kan konstateres en flertydighed af forskellige tilgange, som jeg ikke her vil gå mere specifikt ind i. Overordnet ser jeg den interkulturelle pædagogik som et flertydigt og normativt begreb, der på den ene side afviser en kulturhomogen pædagogik i en globaliseret virkelighed, og der på den anden side er søgende og rummelig i sin afdækning af, hvordan samfundets diversitet bedst rummes (se fx Buchardt & Fabrin, 2012).



fællesskaber. Ligeledes anerkender tilgangen, at medborgerskab, udover det rettighedsgivende aspekt, er et identitetsmæssigt formende element, der ikke er foruddefineret i kraft af hverken nationalt, religiøst eller kulturelt tilhørsforhold (Haas, 2007).

En af de figurer, der i en dansk skolehistorisk sammenhæng mest markant har behandlet begreber som kultur, demokrati og det nationale er Hal Koch (1904-1963). Koch beskæftigede sig med den danske demokratiske tradition under besættelsestiden og kom til at stå for en bevægelse væk fra det nationalt/kulturelle og imod demokratiet som samlende princip. Han advarede netop om det farlige i at se det kulturelle som et samlende princip og anså det kulturelle som grundlæggende farligt.

Koch virkede i en tid, der var præget af nazismen, hvilken han relaterede til sin kritik af et primordialistisk narrativ om et homogent folk defineret af fælles ”dybe kulturelle Værdier”.

Bl.a. Korsgaards projekt ligger i forlængelse af Kochs, når han pointerer, at det ikke er det kulturelle men netop det politiske fællesskab, der skal binde en befolkning sammen. Følgelig må den demokratiske dannelse adskilles fra det kulturelle, og således kan (og bør) alle, der bor i Danmark, tilegne sig dette lands *politiske* kultur. Demokratisk medborgerskab kan således inden for en sådan tilgang opnås af alle, uden der deraf følger særlige forventninger om religiøs eller kulturel assimilation.

## Opsamling

Én konsekvens af en tilgang som den ovenstående kan være den holdning, at kultur og religion bør parkeres i det private. Om end dette kan lyde tiltalende, finder jeg dog, at det dertil er nødvendigt at inddrage en opmærksomhed på de magtforhold, der på komplekse måder væver sig ind i spørgsmål om religion og kultur, både som det kommer til udtryk i samfundsdebatten generelt og som magtforhold i den konkrete skolevirkelighed, der positionerer elever, studerende og lærere forskelligt. En sådan kritisk bevidsthed om magt og strukturel ulighed er vigtig ikke mindst i en uddannelseskontekst, der inkluderer aktører af forskellige etniske, religiøse og klasse-mæssige baggrunde. En måde at bevare opmærksomhed herpå kan for mig at se være, at studerende såvel som undervisere forholder sig reflektivt til sit eget kulturelle ståsted og til egne normer og værdier, uden at disse værdier overdetermineres eller privilegeres som særlige kulturforklaringer.

De ovenfor fremhævede diskurser giver forskellige bud på relationer mellem religions-, kultur- og medborgerskabsdebatten. Ligeledes forholder de sig forskelligt til, hvad det er for fællesskaber, elever eller studerende skal inkluderes i. Jeg vender tilbage til disse forskellige positioner og diskussioner i de videre analyser af de studerendes fortællinger og oplevelser af den danske læreruddannelse såvel som øvrige skolegang.

I en flerkulturel skolehverdag giver det god mening at etablere et fag, der styrker de lærerstuderendes kendskab og evne til at navigere i en mangfoldig skole. Ligeledes finder jeg det relevant, at et sådant fag inddrager både religionsfaglige, idéhistoriske og medborgerskabsrelaterede perspektiver. I forlængelse af min læsning af fagets bekendtgørelse og relaterede fagdebatter, synes der dog ikke at kunne konstateres én klar tilgang eller ambition for faget. Snarere finder jeg udtryk for, at faget er blevet formuleret ud fra et formål om inddæmme eller tøjle det flerkulturelle på en måde, der fastholder kristendommens og (en) national majoritetskultur som dominerende udgangspunkt. Om end jeg samlet set finder et klarere europæisk/globalt (frem for nationalt) perspektiv i 2013 bekendtgørelsen, ser jeg således fortsat et hierarki i fagets indhold, der synes at privilegere og forbinde det nationale, kristne og demokratiske medborgerskab med en dansk-national kulturtradition.

I forlængelse af denne læsning finder jeg det interessant at undersøge, om faget opleves på samme måde af studerende, der kommer fra en dansk majoritetskultur og af studerende fra andre traditioner og erindringsfællesskaber end det kristne/nationale. Oplever de alle et fag, der på relevant vis inkluderer deres kulturelle baggrund? Eller oplever nogle, at den mangfoldighed, som faget italesætter, ikke reelt indebærer en ligeværdig tilgang og åbenhed? Dette spørgsmål vender jeg tilbage til i kapitel 11, hvor jeg analyserer, hvordan studerende, der identificerer sig med andre kulturbaggrunde end den kristne, oplever og forholder sig til faget. Ligeledes vil jeg her afsøge, hvordan fagets italesættelse af skolens mangfoldighed subjektiverer og positionerer de studerende på forskellig vis.

## DEL III: NARRATIVE BIOGRAFISKE ANALYSER

---

### *Indledning*

I denne del af afhandlingen vender jeg mig til min primære empiri og udfolder tre af de studerendes fortællinger i mere dybdegående biografiske analyser. I de følgende tre kapitler lader jeg uddrag af Yasmins, Malthes og Nikolajs historier komme til or de på måder, der på forskellig vis adresserer afhandlingens forskningsspørgsmål. Elementer i særligt analyserne af Yasmins og Nikolajs fortællinger giver på forskellig vis personlige vinkler på nogle af de tendenser, som ovennævnte kapitler adresserede. Dette gælder særligt, hvordan der siden perioden op til årtusindeskiftet er sket en tiltagende betoning og problematisering af kultur som forskelsmarkør i debatten om den danske skole. Ligeledes fremgår det på forskellig vis, hvordan sådanne forskelssætninger i stigende grad er blevet sidestillet med ideen om 'muslimskhed'. Dette element er omvendt fraværende i analysen af Malthes fortælling, der i højere grad repræsenterer et majoritetsperspektiv. Trods de individuelle forskelligheder rejser hver af fortællingerne også på andre måder generelle problematikker i spændingsfeltet mellem selv og eksistens – og selvfortælling og andetgørelse. Derfor kan deres fortællinger også læses som historisk og kontekstueltsituerede eksempler, med mere generelle pointer til følge (Merrill & West, 2009).

Lige så forskellige som fortællingerne er i indhold, er de i narrativ form. I det følgende forholder jeg mig derfor både til indhold og form for herigennem at undersøge, hvordan relationer mellem disse kan åbne for nye mulige betydninger af det sagte. Hver fortælling er blevet til i et konkret og tidsligt situeret møde mellem fortæller og lytter. Således anser jeg fortællingerne som narrative, symbolske konstruktioner, der trækker på og reflekterer en række forskellige normer, stemmer samt samfundsbestemte kulturelle fortællinger. Som det fremgik i kapitel et og to trækker jeg i mine analyser på en række forskellige teoridannelser og -traditioner. Når jeg analyserer fortællingerne fra et fænomenologisk-hermeneutisk perspektiv, så interesserer jeg mig for fortællerens meningsskabelse og fortolkning. Dette perspektiv giver mig mulighed for at forstå, hvordan fortælleren forholder sig til sig selv, erfarer relationer til andre, og hvordan vedkommende udtrykker sin plads i varierende fællesskaber i relation til omgivende etiske og sociale normer. Den viden, jeg hermed fremdrager, er en subjektbaseret viden, som tager afsæt i subjektets

meningsforhandling, og der interesserer sig for dette subjekts kropslige oplevelse af at være i verden. Som det blev uddybet i teoriafsnittet, betyder dette imidlertid ikke, at jeg tilstræber et psykologiserende blik, eller forholder mig til, hvad personen bag fortællingen 'i virkeligheden' mener eller føler. Det er hverken muligt eller mit ærinde, at afdække autoritet eller sandhedsværdi i forhold til det "faktisk skete". Snarere retter min opmærksomhed sig mod, hvordan fortælleren selv udtrykker erindringer og selvidentitet, og hvorledes han eller hun emotionelt evaluerer begivenheder, steder og sociale relationer i en samlet meningsforhandling (Horsdal 2012, 90).

### **Analysernes redskabsskabe**

I arbejdet med de biografiske analyser har jeg hentet inspiration fra Horsdals brug af Genettes (1980) tekstanalyser. Genette formulerer en række redskaber og greb, der kan give overblik og tydeliggøre struktur, og dermed hjælpe med at "åbne" de foreliggende tekster. Som et led i dette arbejde har jeg eksempelvis markeret fortællingernes benævnelser af begivenheder og steder (her, der, mv.), kronologiske tidsforløb og overgange (dengang, da, og så, mv.), for i en samlæsning af disse forløb at skabe overblik over, hvordan en kronologi er bygget op, og hvordan forskellige begivenheder eller refleksioner følger eller bryder hermed. Ligeledes kan dele af Genettes analysegreb tydeliggøre, hvordan fortællerens symbolske konfiguration af det fortalte er konceptualiseret, og ud fra hvilken logik eller orden fortællingen skrider frem. Opmærksomhed på den *orden*, *varighed* og *frekvens* enkeltstående erindringer eller formuleringer udtrykkes med, kan give et indblik i fortællerens moralske placering og emotionelle evaluering af det fortalte (Horsdal 2012, 89-90). En sådan opdeling kan eksempelvis illustrere, at når fx Nikolaj, som vi skal møde i en af de følgende analyser, fortæller med ganske mange indskudte sætninger, genfortællinger af det allerede fortalte samt afbrudte kommentarer og metakommentarer, så kan det ses i relation til de meget forskellige fællesskaber og kulturelle fortællinger, han løbende både knytter an til og positionerer sig i modsætning til. Ligeledes finder jeg, at sådanne brud i fortællingens plotskabelse antyder, hvordan en fortæller forhandler mening og afprøver forskellige versioner af sin position i forhold til overordnede værdirammer. Det er igennem sådanne meningsforhandlinger jeg ser udtryk for etableringen af en narrativ identitet.

Gennem brugen af possessive pronominer (min, hans, vores, deres etc.) kan jeg se, hvordan fortælleren placerer sig indenfor eller udenfor et givent fællesskab. Ligeledes optræder konkrete episodiske erindringer i nogle fortællinger sammen med både fakta om bl.a. tid, sted og samfundsmæssige forhold. Herunder optræder eksempelvis metarefleksioner og retfærdiggørelser af, hvorfor, noget er gået, som det er, og hvilken (aktiv eller passiv) rolle fortælleren gennem sine handlinger har haft heri.

Det er med afsæt i disse tekstanalytiske greb, jeg går til de narrative analyser. For at tydeliggøre hver fortællings struktur, plot og meningsforhandling har jeg – inspireret af Ricoeurs begreb om en trefoldig mimesis<sup>80</sup> – i analyserne opdelt hver fortælling i henholdsvis en begyndelse, en midte og en afslutning. Gennem hver analyse søger jeg at besvare afhandlingens forskningsspørgsmål, der lød:

- Hvordan konstruerer de studerende en narrativ identitet, og hvilke kulturelle majoritets- og minoritetsfortællinger knytter de heri an til?
- Hvordan positionerer de studerende sig i forhold til dominerende normer i skolen og på læreruddannelsen, og hvordan forhandler de præmisserne herfor?
- Hvordan kan der i de studerendes erindringer findes udtryk for læringshistorier og lærermotivationer, og på hvilke måder rekonfigureres skoleerindringer og baggrundsfortællinger i deres identifikation med lærerrollen?

---

<sup>80</sup> Se kapitel to for en uddybning heraf.

## Kapitel 6: Analyse af Yasmins fortælling

### *Fortællingens kontekst*

Interviewet med Yasmin er det første jeg foretager, og var på daværende tidspunkt tænkt som et slags pilotinterview<sup>81</sup>. Interviewet finder sted hjemme hos Yasmin i en lejlighed i København, hvor hun bor med sine forældre og søster. Hendes mor og søster er hjemme, og vi sidder på hendes værelse. Jeg sidder i sengen med min laptop på skødet, Yasmin sidder på sin skrivebordsstol. Som forberedelse har jeg talt med Yasmin i telefon og fortalt relativt grundigt om min interesse samt interviewets form og formål.

### *Fortællingen om Yasmin*

Yasmins fortælling er i sin begyndelse struktureret efter hvad hun tror, jeg skal have ud af den, og hun vurderer herudfra hvad hun mener, der har formet hende gennem sin opvækst og motiveret hende til at ville læse til lærer. Fortællingen indeholder kun i meget sparsomt omfang konkrete episodiske erindringer og følger ikke en klar kronologi, idet hun tidligt primært orienterer sig omkring ungdomsårene med skoleskift, identitetsforhandlinger og uddannelsesvalg.

Særligt tre forskellige men indbyrdes relaterede tematikker karakteriserer Yasmins fortælling. De omfatter hendes position mellem det danske og det islamisk-arabiske, som hun er vokset op i og kender fra sine år på privatskole. Herunder ses en række refleksioner om skoleskift, identitetsudvikling og Yasmins forhold til sin religion, islam, der både er en kilde til ro og styrke og til frustration. Under dette tema beskrives ungdomsårene som en kamp om forståelse – i forsøget på at forstå sig selv og sin plads i samfundet. Det fremgår, at Yasmin med en ny forståelse for sit forhold til islam også fandt en positiv identitet og selvfremsstilling. Dette er imidlertid en position, som hun i den videre fortælling synes at have svært ved at agere fra og udfolde i sin dagligdag.

For det andet tematiserer fortællingen barndomserfaringen af at være alene og både i og udenfor skolen ikke at have nogen at lege eller tale med. Yasmin fortæller, at hun hermed har lært at være

---

<sup>81</sup> Ulig de andre interview er dette (samt interviewet med Nikolaj) kommet i stand gennem en KLM-lærers spørgsmål forud for mine besøg på deres hold, hvorefter Yasmin har meldt sin interesse til hende.

alene og selvstændig hvilket hun forsøger at dreje til en positiv fortælling i relation til hendes valg om at læse til lærer. Hermed knyttes den svære erfaring til en forventning om, at hun som lærer vil have en bedre forståelse end de fleste andre for et barn, der er alene. Denne forventning er dog endnu ikke indfriet. I stedet er det snarere fravalget af det sociale, der er dominerende og som tager form af en dobbelt andetgørelse både fra barndommens islamiske miljø og fra Yasmins aktuelle position, hvor hun oplever udfordringer med at passe ind på uddannelsen og skabe forståelse mellem sig selv og andre.

For det tredje kredser Yasmins fortælling om udfordringer forbundet med at være dansk muslim på en dansk uddannelsesinstitution med dennes kulturelle koder. Dette kommer især til udtryk i Yasmins oplevelser af faget KLM som hun på én gang finder meget udfordrende, har lyst til at deltage og 'forsvare sig' i, men ender med at forholde sig tavs i. Denne problematik griber ind i spørgsmål om følelser i uddannelsessammenhænge og viser, hvordan overordnede kulturelle diskurser og manglende anerkendelse kan stå i vejen for et personligt engagement og en positiv identitetspositionering indenfor det faglige område.

## Begyndelse

De første 16 linjer i Yasmins fortælling markerer en klar præambel i hvilken Yasmin kort slår fortællingens mest markante temaer an og positionerer sig selv heri. Det er en generel tendens på tværs af narrativer, at indledningen har en sådan funktion (Horsdal 2012), og det er derfor værd at se nærmere på både hvilket indhold og hvilken tone, der karakteriserer fortællingens begyndelse.

I denne fortælling omhandler begyndelsen Yasmins institutionserfaringer og hendes placering mellem det danske og det muslimske i både uddannelsesspørgsmål og generelt. Yasmin nævner børnehave- og skolenavne, og hun nævner Blågårdsgade samt Nørrebro som sit barndoms og ungdomsmiljø:

Jeg er født og opvokset her på Nørrebro i Blågårdsgade, og jeg har tunesisk baggrund, to... eller... to forældre fra Tunesien og jeg startede med at gå i børnehave, en dansk børnehave [...]. Og så startede jeg på en privatskole som min far arbejder på [...] her

på Nørrebro også, og så skiftede jeg til tiende klasse [...] efter 9., hvor jeg havde en superfed oplevelse af at gå på en almindelig dansk folkeskole, fordi jeg er opvokset i et dansk samfund, så det passede *så* godt til... hvad kalder man det, til den måde, jeg er opvokset på, og den måde, jeg opfatter tingene, for jeg er jo opvokset i Danmark (s. 1).

Indledningen indikerer, at Yasmin taler fra et udsigelsespunkt, der i høj grad er formet af den dominerende diskurs, der allerede på forhånd har markeret nationalitet og danskhed som betydningsfulde forhold, og som har kategoriseret hende som "ikke-dansk". Inden for en sådan diskurs fremstår Blågårdsgade og Nørrebro som relateret med indvandrer miljøer og muligt ghetto-område.

Samtidig bliver det dog også klart, at etableringen af et modsætningsforhold som dansk versus ikke-dansk (her privatskolen, som underforstået markeres som en muslims/arabisk privatskole) ikke er en simpel konstruktion, hvori Yasmin har en klart defineret plads. Dette læser jeg allerede her i fortællingens allerførste linjer, når Yasmin markerer hvor godt hun passede ind i den danske folkeskole, hvor hun tog 10.-klasse. På denne vis kan Yasmins åbningskommentar læses som indledningen til et af de dilemmaer, der også er markante i resten af fortællingen: At Yasmin på én gang fortæller sig selv som ikke-dansk i kraft af sin baggrund, der er formet af tunesiske forældre og en ikke-dansk institutions- og læringshistorie. Men at hun samtidig understreger, at det danske passer så godt til hende og hendes måde at "opfatte tingene på". Hvordan Yasmin nærmere indholdsbestemmer henholdsvis det ikke-danske og det danske er ikke klart her men fremgår løbende i den videre fortællings nuancering og forhandling af denne første positionering.

I næste passage nævner Yasmin de personer, der – som hun siger – "allermest har præget min personlighed" og været hendes inspirationskilde. Hendes forældre, farfar, en dansklærer fra hendes 10. klasse samt en senere matematiklærer fremhæves. Yasmin har forberedt sig med lidt noter i en kalender, så hun husker at nævne netop disse personer. Hun er opmærksom på den opgave, som hun har opfattet, jeg stillede – og synes at sortere efter hvad hun ser som betydningsfuldt for sit valg at læse til lærer og sin oplevelse af læreruddannelsen. Denne bevidsthed betyder, at fortællingen på visse områder bryder med de standardkriterier, der kan identificeres for den narrative autobiografiske genre, idet hendes selektion ikke primært bliver efter hvad der er vigtigt for hende,



men hvad, hun vurderer, er vigtigt for mig<sup>82</sup>. Om end eksempelvis hendes familie nævnes og fremstår som vigtig, hører jeg stort set intet konkret om den.

### *Plot og meningsforhandling*

Når jeg taler om midte er det i dette interview ikke i kronologisk indholdsmæssig forstand men snarere relateret til den samlede fortællings opbygning og plot. Med plot hentydes til den kvalitet ved et narrativ, der tilføjer sammenhæng, struktur og mening til de ellers usammenhængende og uafsluttede elementer og historier, som de fleste livsforløb består af (Horsdal, 2012; Ochs & Capps, 1996; Ricoeur, 1984). Ricoeur sammenfatter sin forståelse heraf:

With narrative, the semantic innovation lies in the inventing of another work of synthesis—a plot. By means of the plot, goals, causes, and chance are brought together within the temporal unity of a whole and complete action. It is this synthesis of the heterogeneous that brings narrative close to metaphor. In both cases, the new thing – the as yet unsaid, the unwritten – springs up in language. Here a living metaphor, that is, a new pertinence in the predication, there a feigned plot, that is, a new congruence in the organization of the events (Ricoeur, 1984, p. ix).

Ricoeurs pointe er, at et narrativ ikke blot kan ses som en sammenfatning af en række af begivenheder, men at den netop via *plotskabelsen* og *organiseringen* af begivenheder tilføjer et nyt element af mening og sammenhæng til de tidslige og ofte usammenhængende erfaringer, som ikke i sig selv besidder denne mening. I fortællings plot udtrykkes således refleksioner om bl.a. selv og eksistens i relation til det omgivende samfund.

I indledningens første 16 linjer tematiserede Yasmin som nævnt sin position mellem det danske og det ikke-danske. Fortællingen positionerer hende her på tværs af disse kategoriers forventelige skel, ligesom de sprogligt markerer hende som individualistisk, handlekraftig og engageret. Det følgende af fortællings første del modererer og nuancerer imidlertid denne position. Dette sker ved, at

---

<sup>82</sup> Fortællernes vurderinger af, hvad der er relevant viden for mig, er dog et vilkår for alle fortællingerne og ingen af dem kan derfor ses som udelukkende formet efter, hvad der er vigtigt for fortælleren. Se kapitel tre for en uddybning heraf.

Yasmin fra sin aktuelle udsigelsesposition ser tilbage på og markerer en kontrast til sin tidligere position, som hun nu beskriver som ”en meget asocial, indelukket person” (s. 1). Passagen kan ses som en slags oplæg og forklaring til fortællingens midte, hvor samme tids- og skoleforløb som i begyndelsen gentages men med flere nuancer og et delvist nyt perspektiv. Hermed træder plottet og meningsforhandlingen i relation til den samlede fortælling frem. Dette plot er bygget op omkring de udfordringer, Yasmin har (og har haft) med hensyn til både selvidentitet og om at føle sig misforstået og isoleret og have svært ved at indgå i sociale relationer. Som jeg læser Yasmins fortælling, tjener dette plot til, at Yasmin i fortællingen forhandler og søger at forklare sin selvfortælling og position som stærk og selvstændig på trods af (eller netop *i kraft af*) sin marginaliserede position udenfor forskellige fællesskaber – og til at give mening og fundament for sit valg at læse til lærer. Jeg vil kort illustrere, hvordan begge temaer berøres.

### *Selvfortælling og fællesskaber*

Særligt to oplevelser fra henholdsvis grundskole og HF har været svære, og Yasmin beskriver denne tid som mødet med ”hårde mennesker” og ”nederen kammerater”, ”som godt kunne lide at se, at man har det dårligt, og bare var med til at jorde én. Hele tiden” (s. 1). Hvad der konkret skete eller mulige årsager hertil berører hun kun med kommentaren ”fordi jeg måske var anderledes, eller hvad det nu var”, men det er klart, at det omhandler episoder med mobning og/eller udelukkelse af fællesskabet. Når disse udfordringer overhovedet nævnes her, så mener jeg, at det er for at betone den bevægelse væk herfra, som Yasmin viser, hun har foretaget, ved på fortælletidspunktet at markere det som hørende fortiden til. To forhold fremhæves som betydningsfulde for denne positive udvikling: Dels nævner Yasmin sin dansklærer i 10.-klassen, der forstod hende, og der følgelig hjælper hende, som hun siger, med at ”åbne op og begyndte med at være åben og forme min egen personlighed”. At blive forstået af en (dansk) anden, der samtidig er hendes lærer, er altså en ny erfaring, som hun knytter tæt til udviklingen mod at blive mere åben, at ”blive sig selv” og siden at finde ud af, hvad hun ville uddanne sig til.

Dels markerer hun ”enkeltfags skolen” (VUF), hvor der ”var bare sådan plads til forskellighed”, så hun her finder tryghed og kommer frem til sit valg om uddannelse m.m. Det er

bemærkelsesværdigt, at Yasmins her positive vurdering af ”plads til forskellighed” uddybes med en karakteristik af stedet, hvor hun fortæller, at det var: ”meget afslappende, fordi folk dér var på forskellige aldre, og folk kan have deres egne mål”. Dette, understreger hun, passede godt til hende. Om ovennævnte plads til forskellighed også kunne beskrives som *fravær af fællesskab* er en nærliggende tanke. Dette baserer jeg på, at de fællesskaber, som Yasmin ellers fortæller om som svære at indgå i, formuleres som ekskluderende eller fremmedgørende meget homogene fællesskaber, som Yasmin primært har erfaring med ikke at passe ind i.

I en sådan læsning kan den ”stærke personlighed”, som hun ovenfor refererer til at hun udviklede i 10. klasse, også forstås med reference til, at hun nu er bedre rustet til at være alene. I hvert fald udtrykker hun senere i fortællingen den erfaring, at hun ”ikke [har] brug for det sociale”. Dermed opstiller Yasmins fortælling ifølge min læsning to sideløbende delfortællinger om sig selv, som hun vedvarende udfordres med at integrere:

På den ene side beskriver Yasmin sig selv i relation til flere overordnede fællesskaber (flere skoler, læreruddannelsen, såvel som det bredere samfund). I disse relationer fremstår Yasmins position marginaliseret og udsat, idet hvert fællesskab beskrives som homogent, begrænsende – og ekskluderende. På den anden side fremstår Yasmin som stærk og selvstændig, bl.a. når hun positivt markerer sin egen udviklingsproces, samt eksempelvis ovennævnte enkeltfagsskole, som hun omtaler positivt som et sted, ”hvor folk kan have sine egne mål”, og hvor faglighed ikke blandes med sociale forhold. På denne vis markeres selvstændighed og individualisme i tilbageblikket positivt, men den fremgår samtidig i tæt forbindelse med Yasmins gentagne erfaringer af at føle sig ekskluderet og ensom.

I en kulturteoretisk læsning kan begge positioner ses som kulturelle fortællinger, der indikerer en retning for, hvad der er rigtigt og godt. Når positionerne alligevel synes svære at integrere, så kan det hænge sammen med, at hun fravælger fællesskabet og de kollektive værdier, der ofte er dominerende inden for islamiske kulturer og familier, til fordel for ideen om en dansk-konnoteret individualisme, hvor der nok i teorien er rum til forskellighed, men hvor hun alligevel igen ender med at opleve, at stå alene, marginaliseret og uden for de kulturelle selvfølgeligheder.

### Lærermotivation

Det sidste element, som fortællingens første del tager op, er valget at læse til lærer. Dette knyttes tæt til identitetsspørgsmål, som når Yasmin uddyber den positive forløsning på enkeltfagsskolen med kommentaren ”hvor jeg så til sidst fandt ud af, hvad jeg ville” (s. 2), og i den følgende passage, hvor Yasmin knytter beslutningen om at læse til lærer til sin egen lærer, der var sød ved hende og hjalp hende på vej efter 10. klasse. Når identitetsspørgsmål og lærermotivation relateres så direkte, læser jeg dette dels i lyset af Yasmins aktuelle udsigelsesposition på læreruddannelsen, dels i en dominerende kulturel fortælling om lærerrollen som et kald eller netop som krævende en særlig læreridentitet. Dertil illustrerer det, hvordan Yasmin etablerer et meningstilførende lag i sit uddannelsesvalg, når hun udtrykker at have fundet ud af, hvem hun var, og hvad hun ville. Og når hun således etablerer en platform, hvor hun har mulighed for at bruge sin ganske svære historie fremadrettet og konstruktivt. I den følgende fortælling bliver det imidlertid klart, at også denne position udfordres af Yasmins overordnede fortælling.

### Midte

Når jeg taler om fortællingens midte, ser jeg denne markeret via metakommentarer og et tekstligt brud fra den generelt redegørende indledning til en mere reflekterende del, der samtidig går tilbage i fortællingens kronologiske tid og refererer dele af den netop fortalte tid igen med et nyt perspektiv (s. 3). Dette illustrerer, at tiden med skoleskift m.m. var vigtig på flere måder, der peger både forud og bagud i tid.

Fortællingens midte indeholder tidlige og nuværende skoleerfaringer og refleksioner om identitetsudvikling særligt i forhold til Yasmins religion og læreridentitet. Herunder reflekterer Yasmin over, hvad hun kan tage med sig fra sin personlige bagage og bruge i udviklingen til at blive lærer – en vurdering hun nu former overvejende negativt:

Ikke rigtig, altså jeg synes ikke rigtig, at det er noget jeg bruger i forhold til de erindringer, som jeg bruger. Jo, jeg bruger nogle sider af mig, altså i min uddannelse. Og dem bruger jeg til at udnytte de stærke evner jeg har. Og det er det eneste (3).

Heller ikke denne sektion indeholder tætte eller sansemættede erindringer af vigtige begivenheder, og der synes på denne vis i fraværet af personlige episodiske erindringer at ske en form for mimen mellem fortællingens indhold og form. Dette ser jeg udtrykt, når Yasmins på den ene side vurderer, at hun ikke bruger sine personlige erindringer eller bagage i sin nuværende uddannelse. Og når de personlige erindringer på tilsvarende vis ikke træder frem i fortællingens øvrige indhold og form. Én mulig læsning af dette mener jeg kan findes netop i den erfaring Yasmin reflekterer med at stå udenfor de dominerende fællesskabers selvfølgelighed, og fordi hun af denne grund ikke er givet et sprog eller en erfaring, hun oplever som legitim og relevant i de gældende fællesskaber (Ochs & Capps, 1996).

Snarere er denne del af interviewet karakteriseret af en række refleksioner over emner, der interesserer og udfordrer hende, som alle er relaterede til hendes position som muslim i et dansk samfund og i hendes proces med at udvikle sig til lærer. Temaerne, hun tager fat i synes således udvalgt både fra hendes fokus på, hvad jeg efterspørger, og efter hvad der tydeligvis er nærværende og aktuelle udfordringer for hende. Som en tråd igennem hele denne del af fortællingen findes en ganske grundlæggende udfordring med at forstå andre mennesker og selv føle sig forstået. Yasmin udtrykker denne problematik gentagne gange i forskellige kontekster, bl.a. når hun beskriver sin overgang fra den islamiske til den danske skole som ”en kamp om forståelse”. Ses denne kamp (om forståelse) som tema for fortællingens midte, kan der følgelig etableres en overgang til afslutningen på side 9: Her kommer Yasmin ved dansklærerens hjælp frem til en forklaring på og ny forståelse for, hvorfor det kan være så svært at forstå hinanden. Og hun gives redskaber til, hvordan man kan arbejde sig frem mod større forståelse (s. 9).

### *Barndomsoplevelser, tiden i privatskole og erfaringen at være alene*

Yasmin har tilbragt sine første 9 skoleår på en islamisk privatskole i København, hvor hendes far underviser. Og selvom hun fortæller, at der var fag, hun elskede – matematik, rigsarabisk og dansk – og at hun lavede sine ting og lærte noget, så synes hun ud af denne del af sin fortælling primært at drage to erfaringer: For det første oplevede hun at lærerne ikke kunne lide hende, og at de ikke inkluderede hende i fællesskabet. Og for det andet oplevede hun, at hun ”var anderledes” end de

andre elever, så hun heller ikke der fik en plads i noget fællesskab. Læren af begge erfaringer bliver, at Yasmin er udenfor og alene:

der var nogle lærere, som jeg følte – det var ud fra min synsvinkel – at de overhovedet ikke brød sig om mig, og af den grund, så var de... de spillede overhovedet ikke nogen rolle for min udvikling. Jeg *fik* lært nogle ting, men det var ud fra egen interesse, [...] men altså lærerne, de er jo med til at få en ind i fællesskabet, og jeg følte overhovedet ikke, at de var med til det. og jeg følte også, at de elever, der gik der, de var bare sådan helt vildt anderledes opdraget, så jeg var bare sådan alene nærmest hele tiden (s. 3).

Ordvalgene her er interessante. Når Yasmin indskyder, at det følgende er ud fra hendes synsvinkel, så giver hun selv plads til tvivl om, hvorvidt hendes efterfølgende forklaring er den rigtige. Sagt på en anden måde, kan erfaringen af altid at være alene være nødvendig at kunne forklare. Og her er lærerne et godt bud, både idet der dermed findes en forklaring uden for Yasmin selv – og da dette kan tilføje en vis mulighed for handling til lærerrollen, der følges op af kommentaren om, at det er lærerens opgave, at få børnene ind i fællesskabet. I lyset af Yasmins valg at læse til lærer synes der her at ses en kobling til hendes egne skoleoplevelser særligt i forhold til, hvad hendes lærere ikke gjorde, men som hun i fremtiden vil kunne gøre for andre elever.

Ordet ”alene” forekommer 18 gange i løbet af fortællingen – og også barndomsoplevelserne uden for skolen er primært karakteriserede af denne erfaring samt af erindringen om opløste venskaber og slåskampe i et område, som Yasmin betegner som ghettoområde. Disse forhold nævnes dog kun overfladisk og med det formål at opridse, hvordan hun mener, de har formet hende til at være den, hun er i dag:

Barndomsoplevelserne? ... Altså, jeg *har* haft nogle venner på den der privatskole jeg gik på, men de varede jo ikke. Det var gode tider, men de varede ikke. Øh... Så har der sådan... været en masse slåskampe i gården, eller generelt med de folk, der bor her, og jeg tror det er mest fordi det er ghetto område det her. Og det har præget mig meget i min barndom, jeg er helt sikker på, at det har været med til at gøre mig den, jeg er i

dag. Fordi jeg er meget sådan, jeg finder mig ikke i alt, og jeg skal have min vilje, og... ja, bare meget sådan totalt fighter-agtig (s. 5)<sup>83</sup>.

Selvfølgeligheden når Yasmin siger "de varede jo ikke" er også at finde andre steder i fortællingen og viser, at erfaringen med at være alene i høj grad er normaliseret for hende. Det var et vilkår fra den tidligere skolegang, som hun tilsyneladende ikke har haft lejlighed til at revidere, og som det heller ikke indikeres i fortællingen, at hun nu prøver at ændre ved. Snarere kobles erfaringen direkte til tre sideløbende forklaringer, der alle relaterer sig til andetgørelse: Dels i den islamiske skole hvor hun "var anderledes" end de andre, (der beskrives i modsætning til hende som nogen, "der ikke kunne lide" anderledeshed), dels til opvæksten i ghetto-området. hvor hun muligvis også stak ud (hvilket jeg ser en mulig forklaring på, når hun siger, at hendes familie ulig mange andre ikke havde en socialt belastet baggrund). Dels til den danske skole, hvor hun "er anderledes", fordi hun er muslim og dertil ikke har erfaring med at have gået i en dansk skole og haft danske venner. Denne tredobbelte andetgørelse er et ganske markant tema igennem fortællingen, som ligeledes må knyttes til ovenstående udfordring med, hverken at forstå andre eller at kunne gøre sig selv forståelig. Tematikken er dog ikke konsistent, idet Yasmin flere steder moderer sine pointer eller giver en modfortælling om at passe godt ind (fx i sin danske 10.-klasse), og om at have fundet frem til bedre forståelse.

### *Ensomhed som ressource eller som modstand*

En gennemgående interesse i mine analyser er, hvorvidt og på hvilken vis fortællerne er i stand til at bruge deres baggrund som en ressource på uddannelsen og i deres fremtidsforventninger om bl.a. at virke som lærere<sup>84</sup>. I det foregående fremgik det, at Yasmin selv kun i ganske ringe grad mente, at hun aktivt brugte sin baggrund som en ressource. Trods dette og fortællingens generelle marginaliserende positionering af Yasmin, så udtrykker hun samtidig at kunne bruge

---

<sup>83</sup> Denne tekst passage falder efter Yasmin er gået i stå og udtrykker usikkerhed om hvad mere hun skal sige, og jeg hjælper på vej på følgende åbne vis: "Du må gerne bare fortælle lidt om noget af det, du husker, uden at det behøver at være specifikt relateret til i dag".

<sup>84</sup> Her mener jeg både, hvorvidt de selv mener, at de er i stand til dette, hvorvidt de udtrykker det ubevidst og hvorvidt forhold i uddannelsen direkte eller indirekte positionerer dem hertil.

ensomhedstemaet positivt. Hun har ”lært at være alene”, og det – fortæller hun – har givet hende selvstændighed og accept af sig selv, som hun er:

Og så selvfølgelig også det, at jeg ikke har haft nogen, jeg kunne snakke med på den der privatskole, og ikke nogen at lege med sådan rigtig, bare sidde på den der bænk og kigge hvert frikvarter på dem, der går rundt og leger, ikke? Og der har jeg så lært at være alene. Og der har jeg også lært at være selvstændig. Jeg ved ikke hvordan, man kan sige det... Men selvstændig på den måde, at hvis der ikke er nogen at være samme med, så er der bare ikke noget at gøre ved det. Så har jeg bare lært at være alene. [...]Det er jo også helt ok, at hvis man har haft en super god opvækst og er god socialt og god social baggrund og sådan, så er det jo almindeligt, at de bare føler sig svage, når de er alene. Eller hvad man skal sige. Hvor jeg har ikke noget imod at sige, ”ja, jeg er alene!” Hvor det måske er de færreste, der tør sige det i min klasse. Det er virkelig forfærdeligt i min klasse: At sige ”jeg er alene om at fremlægge” eller ”jeg er alene om at undervise i klassen”, eller hvad det er, vi typisk skal. Det synes jeg er synd (s. 6).

Jeg mener ovenstående kan læses med en konstruktiv vinkling af marginaliseringen på i hvert fald to punkter. Dels kobles erfaringen til lærerambitionen i den forstand, at hun her får en mission og et formål: Hun forudsiger, at hun bedre vil kunne forstå – og derved muligvis hjælpe – det barn, der er alene (en delfortælling, som jeg vil gå nærmere ind i nedenfor). Dels fremstår delfortællingen om familien, der markeres som en positiv ressource for hende, som endnu et eksempel på nogen, der ikke lukkes ind af de andre, men som til gengæld giver sin egen sikkerhed og fællesskab. Dermed fremstilles det igen som reglen, at ’de’ ikke passer ind i det bredere fællesskab men må finde sig deres egen position, der bliver defineret af modstand. Denne retoriske bevægelse understreges også andre steder ved, at Yasmin karakteriserer sig selv og sin familie i opposition til andre elever og lærere på privatskolen:

Og de gjorde *alt* for at ligne hinanden, og lærerne ville ligne hinanden. Hvor vi – altså min familie, min far, vi er bare glade for at være dem, vi er, vi har ikke behov for at have den samme mening. Hvor alle de andre, sådan var de bare, de skulle bare have samme meninger, ligne hinanden, de skulle bare have samme tankegang (s. 8-9).



Os-og-dem opdelingen er klar, og Yasmin synes hermed at opbygge sin fortælling og selvforståelse omkring sin anderledeshed ved at vende ekskluderingen på hovedet og markere sin afstandstagen fra dem, der har udelukket hende. Med dette greb bliver Yasmins identitetsfortælling defineret af modstand, hvilket giver mulighedsbetingelser for, at nye identitetsfortællinger eller identitetspolitikker kan vokse frem. Dette lægger sig i forlængelse af Manuel Castells definition på en modstandsidentitet, som han beskriver som en "exclusion of the excluders by the excluded" (Castells, 2004, p. 9). Hermed besvarer den stigmatiserede person eller gruppe den dominerende kulturs (marginaliserende) værdidomme ved at vende dem på hovedet, hvorved de ekskluderende grænser bibeholdes og forstærkes. Denne positionering er interessant, idet Yasmins markering foretages imod det islamiske fællesskab som hun møder i skolen – og ikke imod en konstruktion af "det danske". Hermed må en mere typisk "os-dem" opdeling i henholdsvis "det islamiske" og "det danske", som bl.a. Laura Gilliams (2009) klasserumsanalyser og Cangers (2008) 'minoritetsfortællinger' har eksemplificeret, nuanceres. I stedet bliver det relevant at spørge til, hvad det så er for kategoriseringer, Yasmin opponerer imod. Her peger kommentarer som den ovenstående på, at det i højere grad er homogene eller ensrettende fællesskaber, hvor "alle" bare "skulle [...] have samme meninger, ligne hinanden, [...] have samme tankegang", som Yasmin positionerer sig i modsætning til. Dette gør hun ved at fremhæve en modsat kvalitet – nemlig plads til forskellighed – ved sin familie og som sit eget ideal. Således placeres begge modpoler inden for den islamiske kultur hvorfor kategoriseringer i et 'os' og et 'dem' ikke bliver et spørgsmål om enten (at være) muslim eller dansk.

Man kunne forvente, at ovenstående markering ville hjælpe Yasmin med i højere grad at falde til i et dansk defineret skolefællesskab, der netop ofte defineres med begreber som frisind og plads til forskellighed. Dette synes imidlertid ikke at være tilfældet. Når dette ikke gør sig gældende, kan det i min læsning både handle om, at modstandsfortællingen i sig selv er blevet så produktiv, at det er denne og ikke de konkrete forhold og værdier, som den var baseret i, som Yasmin fører videre på sin ny uddannelse. Ligeledes er det centralt, at Yasmin også oplever den danske læreruddannelse som et homogent fællesskab, som hun ikke passer ind i, og som subjektiverer hende som muslim og 'anderledes'. Dermed placeres og placerer Yasmin sig altså også på denne uddannelse i opposition til fællesskabet, der også her bliver ekskluderende. Når jeg her nævner både en aktiv og en passiv

placering, er det for at betone, at en sådan positionering aldrig er en envejsbevægelse. Snarere reagerer Yasmin på en større diskurs, der allerede har positioneret hende i kraft af hendes 'muslimskhed' hvilket både får betydning for, hvordan hun ser de andre, og hvordan hun ser sig selv (Buchardt, 2016)

Tilbage på læreruddannelsen er Yasmin af samme grund (modsat de andre i klassen, fortæller hun,) ikke bange for at sige, at hun er alene (s. 6) og hun understreger, at det for hende er 'normalt' at være alene (s. 7), hvilket igen viser, hvordan den negative erfaring søges vendt på hovedet på måder, så hendes isolation anvendes til at bekræfte hendes selvstændighed. Konsekvensen bliver en indlejring af denne erfaring i hendes overordnede selvfortælling med ordene: "Jeg har ikke behov for det sociale, fordi jeg har en anden bagage" (s. 10). Dermed bliver fravalget af det sociale altså en for hende nødvendig konsekvens, som hun forsøger at anvende som en positiv ressource. Det er imidlertid ikke klart hvilket element i sin bagage hun henviser til som betydningsgivende i sin normalisering, og forsøget på at bruge erfaringen positivt synes i den videre fortælling svær.

Snarere synes her de to kontekster for følelser af andetgørelse her at knytte sig sammen, og hendes modstandsfortælling gives hermed både en national og en forståelsesmæssig karakter, når Yasmin bl.a. inddrager det forhold, at hun aldrig haft danske venner eller gået i en dansk skole. Herfra slutter hun, at hun derfor generelt ikke vil kunne forstå danske børn eller den danske skoleverden.

Dermed er en konkret og kropsliggjort erfaring af at være alene – og at vælge fællesskabet fra – den helt dominerende tematik i fortællingen, der så at sige bygger ovenpå den nationale/religiøse andetgørelse, så Yasmin bliver dobbelt positioneret som udenfor og udsat. Dermed markerer hun sig (og sin familie) imod en dominerende kulturel norm i mange islamiske familier, der netop betoner vigtigheden af (større) fællesskaber og kulturelle tilhørsforhold.

### *Mellem islam og danskhed(en)*

Mens barndomserindringerne om at sidde alene på en bænk i skolegården kommer som svar på min opfordring om at fortælle lidt mere om, hvad hun husker fra sin barndom, så skildrer Yasmin forud for dette selv et andet spor i den samlede fortælling. Det er knyttet til overgangen fra den islamiske

til den danske skole- og uddannelsesverden. Yasmin understreger, at det var et svært skift. Alligevel er tonen i denne del mere positiv end både det foregående og det følgende:

Men det svære var at gå fra en klasse eller en skole, hvor der er... sådan øh... islamiske rammer og en islamisk opfattelse til det stik modsatte, hvor det hele er bare virkelig ikke-muslimsk, ikke? Og der skulle jeg – i den periode i 10., der var det også hårdt for mig, at finde ud af mig selv i forhold til islam og hvem jeg var, i forhold til islam, og altså fx det med tørklæde (s.4).

Overgangen var svær (trods tiden i 10. klasse i indledningen er markeret som ”en *superfed oplevelse*”), da hun med den ny ikke islamiske kontekst blev tvunget til på helt ny vis at tage stilling til sit personlige forhold til sin religion. Når det alligevel er den positive oplevelse, der understreges i indledningen og står klarest frem, så mener jeg, at det hænger sammen med, at Yasmin definerer denne tid som en ”kamp om forståelse” – i forhold til sig selv og sit forhold til sin religion – som hun kæmpede for, og ifølge fortællingen derefter fik. Det er altså en udviklingshistorie, der gør hende klogere på hvem, hun er, og som tilfører fortællingen et egentligt selvbiografisk element. Ifølge Fivush et al. er det netop i ungdommen, individer bliver i stand til at fortælle en sammenhængende historie om sig selv, hvori der ses et behov for, at personens handlinger skal stemme overens med et sammenhængende billede af, ”hvem” denne person ”er”. Den autobiografiske erindring og fortælling flettes således her sammen med individets udvikling af og forståelse for personlig identitet. Hermed, understreger forfatterne, tydeliggøres forbindelser mellem selv og kultur:

Individuals need to construct personal continuity across change both for their own wellbeing and for being accepted as someone who assumes responsibility for past actions. [...] Construction of a life narrative also relies on learning the culturally available temporal and evaluative frameworks for interpreting a life, including culturally canonical biographies, life scripts and master narratives (Fivush et al., 2011).

Når Yasmin fra 10. klasse og frem antageligt selv udvikler sig socialt og kognitivt samtidig med, at hun møder en hidtil ukendt dansk skoleverden, så stiller dette møde krav til et nyt og selvrefleksivt identitetsarbejde, hvor Yasmin må integrere sin tidlige og sin frembrydende fortælling under et. Det er i dette lys, jeg læser denne tid, der ligeledes var at høre i Yasmins indledende selvkaraktistik:

efter jeg var færdig på [...] privatskolen, der var jeg sådan en meget sådan asocial, indelukket person, som bare havde fordomme om alt og alle, og gad knap nok snakke med så mange sådan generelt. Jeg var bare meget indelukket. Det gjorde, at da jeg havde den lærer, som forstod mig og som hjalp mig videre i mit liv, det gjorde, at jeg bare åbnede op og begyndte med at være åben og forme min egen personlighed (s. 1)

Yasmin korrelerer "at åbne op" med "min *egen* personlighed". At denne har kunnet udvikle sig her kan ses i forlængelse af mødet med en lærer, der "så" og "forstod hende". – Hvilket netop ikke var tilfældet på den muslimske skole. Med formuleringer som at "være åben" og "forme min egen personlighed" fremhæver Yasmin sin families kulturelle fortælling, i hvilken netop plads til forskellighed og til at "være den, man er" markeres som klare kvaliteter.

Således bliver fortællingen også her til i en vedvarende dialektisk bevægelse mellem selv og selvrefleksion, der afprøver hvilke selvfortællinger, der giver mening, og der følgelig genfortolkes (af både fortæller og mig) inden for den eller de givne kulturelle rammer. I min læsning medfører dette et paradoks, idet Yasmin på den ene side kæmper for og – efter eget udsagn – endelig finder en ny sikkerhed og selvidentitet, der bekræfter en ny frembrydende selvfortælling. Samtidig med, at hun med denne fortælling står på usikker grund i spørgsmålet om, hvilke overordnede kulturelle rammer hun hermed skal knytte sin identitetshistorie til:

Altså før, der gik jeg jo bare med tørklæde fordi jeg skulle respektere islam i skolen. Og så da jeg startede i 10., der skulle jeg finde ud af om det var mig, eller om det ikke var mig. Og jeg holdt fast i det. Jeg tænkte, at jeg skal vide, hvorfor jeg har tørklæde. Og jeg skal vide, hvad mit forhold er til islam. Sådan, ikke? Så jeg holdt fast på mit tørklæde, fordi det at bære tørklæde, der ligger der en... sådan en følelse og et forhold til det – ikke bare at man har et stykke tørklæde på, og så er det det. Men der ligger også en følelse af hvorfor jeg har det på – og en mening i dét at skabe sig forståelse med det. Og den kæmpede jeg for, og den fik jeg så. Så den kom undervejs med sådan en masse overvejelser... og ja, bare at holde fast i det, at jeg skulle bære det og blive ved med at bære det (s. 4).

Yasmin er således stadig – bl.a. i kombinationen af religiøs afklaring og skift til en dansk, traditionstung uddannelsesinstitution fanget mellem forskellige kulturelle normer og forventninger, som hun nok i en vis grad aflæser, men som hun alligevel finder det svært at begå sig i. Efterfølgende markerer hun eksempelvis – direkte såvel som indirekte – at der stadig er ”nogle ting, som sidder fast”, som hun kæmper med (s. 4). Denne kamp er dog på tidspunktet for fortællingen i hvert fald delvist parkeret på opfordring fra hendes far, der råder hende til at gemme bekymringerne og fokusere på sin uddannelse.

### *Personlige erfaringer i lærerarbejdet*

Faderens råd om at fokusere på uddannelsen bringer Yasmins fortælling videre mod hendes ”plan for fremtiden”. Dette leder hende til refleksioner over hendes første oplevelse af at være i praktik. Yasmin forklarer ikke, hvad der egentlig er sket, men henviser til en konkret begivenhed, hvor hun ikke reagerede på den måde, som hun burde og havde forestillet sig at hun ville. Oplevelsen knyttes sammen med erindringer af egen skolegang og erfaringer med at være alene og udenfor. En oplevelse, som hun udtrykker, har givet hende en særlig position eller måske forpligtelse til netop at skulle kunne genkende og forstå andre børn med sådanne udfordringer. Derfor bliver praktikoplevelsen negativ, da den viser, at ovenstående antagelse i hvert fald ikke i første omgang holder stik. Yasmin forklarer om en situation, hvor hun ikke handlede, som hun efterfølgende forstod, hun burde:

efter at have haft vejledning med min praktiklærer, tænkte jeg, altså hvorfor tog jeg de beslutninger? [...] I stedet for at træffe alle mulige forkerte beslutninger, som om jeg er fra en anden generation-agtigt, hvor de bare slet ikke forstår vores tankegang, ikke?  
(s. 5)

Den konkrete situation i praktikforløbet antydes kun, men oplevelsen rejser flere interessante spørgsmål. Det gælder først og fremmest hvorvidt, personlige erfaringer i barndommen og i egen skolegang (med fx mobning, svigt eller lignende) ruste personen til i fremtiden at reagere konstruktivt på tilsvarende situationer som voksen lærer(studerende). Det er tydeligt, at flere af de deltagende studerende – Yasmin inklusiv – har en sådan forventning og direkte funderer deres

motivation til at blive lærer i et ønske om at genoprette de udfordringer eller svigt, de selv som børn gik igennem (Taylor 1989)<sup>85</sup>. Spørgsmålet er dog, hvorvidt en sådan erfaring i sig selv kan hjælpe vedkommende til at gå en anden vej – eller om man netop snarere vil være tilbøjelig til at gentage det, man selv har en erfaring med? Jeg vil vende tilbage til dette generelle spørgsmål i de tematiske analyser. I det ovenfor citerede viser Yasmins kommentar om at ”*de* bare slet ikke forstår *vores* tankegang”, at hun i udsigelsespunktet placerer sig selv på elevernes – og ikke lærernes – side. Ligeledes tyder udsagnet på, at hun stadig har et dominerende billede af en lærer som én, der *ikke* forstår eleverne. Et tillært udgangspunkt, der kan tænkes at gøre det sværere selv at foretage en transformerende bevægelse og blive en lærer, der forstår.

Ønsket om at vende negative erfaringer til en styrke er en interessant kobling, der som nævnt ses på tværs af flere interview, men gentagne gange udfordres af de konkrete begivenheders gang. I et kulturteoretisk perspektiv genfindes tanken i form af en kulturel fortælling om, at ”man bliver stærkere af modstand”, eller af dét, ”der ikke slår én ihjel”. På denne og tilsvarende måder ser jeg et gennemgående træk i adskillige af fortællingerne om, at livsfortællingernes opbygning mimer fiktionens eller mytens, og hvor fortællingens hovedperson med Taylors ord er på et ”quest” eller en søgen, med det formål gennem fortællingen at genoprette orden og mening (Ricoeur, 1984; Taylor, 1989).

At genkende en erfaring på egen krop er dog ikke ensbetydende med at vide, hvad der i situationen er rigtigt at gøre. Det forhold kan måske blive en af Yasmins erfaringer fra praktikken.

Hvad sker der, hvis du finder en elev, når du er færdiguddannet, der har det på den måde, der er alene. Tør du tage det næste skridt og spørge, ”hvorfors er du alene?” eller hvordan vil du reagere? Ikke? Eller vil du bare være ligeglad, fordi du aldrig har været alene. Sådan tænker jeg, hvor jeg bare tænker, at jeg synes, det er synd for dem. Hvor jeg tænker, hvis jeg så det, så ville jeg tænke, at det var normalt. Jeg ved ikke om jeg ville tage en *snak* med dem, men jeg ville bedre *forstå* den person, fordi jeg har selv

---

<sup>85</sup> Dette gælder på forskellig vis for bl.a. Malthe, Nikolaj, Sabina og Jakob.

prøvet det. Det er et godt spørgsmål i forhold til, hvordan man skal reagere. Men jeg har større forforståelse for det, end de andre (s. 6).

### *Læreridealer og læreridentitet*

Yasmins videre refleksioner viser dels hvilke læreridealer Yasmin opererer med, og som hun således må forventes at ville handle i forlængelse af. Dels fortæller den konkrete situation fra praktikoplevelsen, at hun mere eller mindre bevidst var afventende – og prøvede at *please* børnene for ikke at gøre dem kede af det. Hun fortæller:

Men som lærer, der skal man jo være hård, man skal ikke tænke på den der måde, fordi jeg kender jo selv oplevelsen, det skal man jo ikke [...]. Men jeg tror bare det kommer af sig selv, at jeg bare skal tænke lidt mere over tingene og holde hovedet koldt. Og så ikke tænke så meget, at nu skal jeg please børnene, men mere over hvad der er rigtigt og hvad der er forkert og så træffe beslutninger ud fra det. For det kan jeg huske, at jeg gjorde i den uge (s. 5).

Når hun kommer til at please, kan det læses som udtryk for, at hun selv (også i lærerpositionen) søger anerkendelse og sikkerhed fra børnene. Det er ikke overraskende i en første praktikerfaring. Spørgsmålet er dog, hvorvidt denne position er funderet i en mere grundlæggende usikkerhed og søgen efter anerkendelse og accept – netop *på grund* af de tidligere negative erfaringer. I givet fald kan den erfaring, som Yasmin selv anser som en styrke, snarere komme til at blive en udfordring. Også dette vil blive yderligere diskuteret i den tværgående tematiske analyse, hvor jeg vil se nærmere på hvordan de studerendes opfattelse af, hvad det vil sige at være lærer (og elev), er funderet i deres erindringer og hvorledes, dette får indflydelse på deres forventninger til en kommende læreridentitet.

### *KLM – faglige eller personlige diskussioner?*

Udfordringen med at føle sig frustreret og uden for de kulturelle koder oplever Yasmin også i faget KLM på læreruddannelsen, som hun fortæller mere uddybende om. Yasmin finder KLM

udfordrende på en måde, som hun selv relaterer til sin muslimske baggrund. Hun fortæller, at hun bliver frustreret, "irriteret følelsesmæssigt" og fornærmet, særligt når faglæreren taler om udfordringer i den muslimske verden. Det er ikke helt klart hvad det er for temaer eller udsagn, som Yasmin referer til, og det fremgår også, at hun ikke forstår, lærerens formål med at tage disse emner op. Mens dette forbliver uklart, og mens der ikke nødvendigvis er overensstemmelse mellem det, Yasmin oplever i timerne, og den undervisning, som læreren leverer eller forsøger at levere<sup>86</sup>, så kan delfortællingen give et indblik i, hvordan nogle af de studerende, som udefra synes at "stå af" eller "melde sig ud", oplever og reagerer på timerne. Yasmin beskriver sin oplevelse af faget:

Så er der også nogle ting, som vi diskuterer i KLM, hvor jeg synes, at det er rigtig, rigtig irriterende fra [lærerens] side, at hun kommer ind på dem. Hvor det er typisk sådan nogle emner, som omhandler det at se ned på islam, og hvorfor islam har det så dårligt i dag, eller ikke islam, men muslimer, hvorfor har de det så dårligt i dag.. og øh... Og altså i forhold til det med KLM, jeg forstår ikke hvorfor hun kommer ind på det. jeg sidder og tænker, hvorfor kommer du ind på de der emner, jeg bliver sådan rigtig frustreret, og jeg tror personligt ikke, at at.. at jeg ville reagere sådan, hvis jeg var konvertit. Fordi det 100 % har noget med min baggrund at gøre, fordi hun prikker til mine følelser, eller hvad kalder man det... hun irriterer mig følelsesmæssigt ved at nævne de der ting, der gør ondt, ikke? Og... det har jo selvfølgelig noget med min baggrund at gøre på den måde, at mine forældre er muslimer og vi er alle muslimer ikke? (s. 6)

Yasmin relaterer altså frustrationen til sin baggrund, men sætter derudover ikke klare ord på, hvorfor hun reagerer som hun gør på timerne. Det er dog klart, at udfordringen griber ind i problematikken om vægtningen mellem det personlige og det faglige i undervisningen. Tolkningen af at disse fagdiskussioner "omhandler dét at se ned på islam" viser, at området er følsomt og opleves problematiseret for Yasmin:

---

<sup>86</sup> Det var eksempelvis et klart ønske fra den relevante lærer, ikke at ville undervise på en måde, hvor fx den muslimske elev kunne komme til at føle sig udråbt som "repræsentant for islam eller muslimer generelt".



Det er jo sådan det er, at der er jo krig i Mellemøsten og folk dør der hver dag. Og islam... altså muslimer i arabiske lande er lig med u-lande, ikke? Og det er jo bare sådan nogle ting, der findes, men jeg bliver fornærmet. Jeg føler det er mig, hun peger på, eller det er mig, hun sviner, eller ikke sviner, men det er som om, at det er mig, hun prøver at frustrere... (s. 6).

Kommentaren ”Jeg føler, at det er mig, hun peger på, eller det er mig, hun sviner [...]” viser, at Yasmin oplever at blive interPELLeret som holdets repræsentant for ”muslimskhed”. Samtidig synes denne muslimskhed at være karakteriseret i form af negative repræsentationer af muslimer, af krig i Mellemøsten, og arabiske lande som u-lande. Dette ligger langt fra Yasmins tidligere selvkaraktistik som selvbevidst dansk muslim, der ikke ”har behov for at have samme mening” eller for at ville ”ligne de andre”. Den vinkling, som islam gives i klasserummet<sup>87</sup>, kommer således til at opleves som en nedgørelse af en markant del af Yasmins identitet, idet den ’muslimskhed’ der kommer til udtryk i undervisningen snarere synes at afspejle et stereotyp fællesskab, der dels ligger langt fra hendes personliggjorte forhold til sin religion, dels fremstilles i en underlegen position i forhold til det dominerende vestlige majoritetsfællesskab.

Således finder jeg udtryk for, at Yasmin føler sig anråbt til en position, hun ikke føler sig hjemme i, men alligevel ikke selv hverken kan træde ind i eller ud af. I den følgende fortælling fremgår det, at hun trods trang til at deltage i diskussioner om emnet, holder sig tilbage, da hun vurderer, at hendes trang til at forsvare islam bliver for følelsesladet og subjektiv i forhold til, hvad der passer sig i klasserummet. Dermed bliver Yasmins svar at være stille og at ignorere diskussionerne, og hun afskriver faget som uinteressant (s. 3). Samlet set finder jeg heri, at Yasmins oplevelse af faget udstiller et misforhold imellem måden, hun ser sig selv på, og den måde, hun oplever, at faget positionerer og subjektiverer hende på. Dermed indsnævrer faget og undervisningen hendes positioneringsmuligheder: Hun kan ’forsvare’ – men dermed blive for følelsesladet og muligvis i endnu højere grad blive associeret med ’muslimskhed’. Eller hun kan forblive stille – men dermed ikke modsvare den marginaliserede position, som fag og selvfortælling synes at tildele hende.

---

<sup>87</sup> Jeg forholder mig her ikke til hvordan undervisningen konkret italesatte islam, men snarere hvordan Yasmin udtrykker, at hun oplever undervisningen.

Yasmins marginaliserede position forklares i hendes fortælling med henvisning til religion og etnisk minoritetsstatus. Alligevel finder jeg, at spørgsmål om deltagelse i klassediskussioner ikke kan ses isoleret fra spørgsmål om status og hierarki i en given klasse. Eksempelvis har bl.a. Elisabeth Cohen belyst, hvordan lavstatus studerende har tendens til både at tale mindre, og når de taler, oftere bliver ignoreret eller undervurderet i forhold til majoriteten (Baloche, 2012, p. 3; Murning, 2013). På den måde kan ovenstående kommentarer så som ”Det er bedst, jeg holder kæft, ikke?!” ses som udtryk for, hvor svært det er at være aktiv og deltagende i en grad og på en måde, der er i overensstemmelse med de dominerende normer. Sådanne balanceakter inkluderer også ikke-faglige vurderinger, så som at kunne diskutere og vise sin person og sine følelser i en grad, der hverken er for lidt eller for meget. Når dette ikke synes at lykkes for Yasmin, bliver hendes valg om at være stille og melde sig ud af fællesskabet altså i sig selv en eksemplificering og videreførelse af de ulige strukturer i klasserummet.

Endelig mener jeg, at en del af Yasmins trang til at deltage med en anden stemme i diskussionerne kan ses i sammenhæng med et ønske om at vise et andet og mere positivt billede af islam, som det billede, hun selv oplever at stå for. Jeg ser belæg for dette bl.a. i passagen der følger efter ovenstående citat. Her forbinder Yasmin den faglige diskussion med sin egen religion og et ønske om at vise sin egen religiøsitet frem.

Jeg har været sådan, jeg har vist en form for religiøsitet, siden jeg startede – ”Hey, jeg er religiøs, og jeg vil gerne prædike lidt for jer!”-agtigt, (sænker stemmen) men det går ikke i en diskussion, hvis jeg ikke ved så meget om det, så skal jeg ikke sige noget. Selvom det frustrerer mig så meget, jeg har lyst til at springe i luften! Jeg ved ikke hvad jeg skal gøre med det (s. 7).

Frustrationen står i kontrast til den mere optimistiske tone i den delfortælling, der netop omhandlede hendes egen religiøse udvikling og refleksioner over trosspørgsmål og identitet. Dette, mener jeg, peger på, at den religiøse identitet (som Yasmin her ønsker at udtrykke) netop udgør Yasmins positive identitetsfortælling, der kan danne kontrast til en ellers dominerende modstandsidentitet. Når Yasmin alligevel ikke hverken kan finde rammer eller et passende sprog til at udtrykke denne identitet, så ender det med, at det er denne identitetsposition hun holder tilbage,

så hun i stedet hviler det tungere på den identitet, der er defineret af modstand. Alligevel må positioneringen ses som langt mere kompleks end et spørgsmål om enten religiøs/islamisk identifikation eller ej. Yasmin identificerer sig netop positivt med sin egen version af islam, men ikke med den mere homogene version, som hun finder både i læreruddannelsens KLM-timer og på privatskolen. Men da det er den homogene (og ikke sjældent autoritative eller negativt konnoterede version), der fremstilles som dominerende, så indsnævrer også dette Yasmins muligheder for på en åben og konstruktiv måde selv at meningsudfylde og definere sin religion og sin selvfortælling.

## Afslutning

Når jeg markerer en afslutning på den samlede fortælling, er det med afsæt i tanken om fortællingens plotskabelse og meningsforhandling (Ricoeur, 1984). Yasmin tager her igen fat sine udfordringer med ikke at føle sig forstået og ikke at kunne forstå andre, og hun refererer til en vigtig samtale med sin tidligere lærer, der hjælper med at besvare hendes spørgsmål. Svaret giver Yasmin en forklaring, der ikke udelukkende er at finde hos hende selv men også kan placeres dels hos andre, dels i konkrete regelsæt om sociale spilleregler:

[...] så sagde jeg til ham, altså jeg forstår ikke, hvorfor er der bare nogen, der ikke forstår os? Og nogen, der bare forstår os? Og det er jo fordi, at vi har jo samme niveau. Sådan er det bare, fordi vi ser tingene på samme måde. [...]Men han gav mig en definition for det og det var rigtig dejligt, og han sagde til mig, at når man indgår i sociale fællesskaber, så har det med spilleregler at gøre (s. 9).

At denne forklaring resonerer hos Yasmin kan overraske i lyset af Yasmins forventninger om, ikke at ville kunne forstå de børn, der har en anden kulturbaggrund end hende selv. På den ene side bliver kultur og religion for Yasmin en dominerende og fastlåst faktor – på den anden side bekræftes hun altså her i fortællingens afslutning i, at sociale spilleregler kan oplæres og at kulturelle forståelseskontekster således kan udvides. I fortællingen bliver denne erkendelse medvirkende til hendes valg om netop at arbejde med ”det sociale” som profession – samtidig med, at hun jo netop andre steder – bl.a. konkret i sin aktuelle position på uddannelsen vælger det sociale fra. Dette paradoks om at kunne skabe forståelse eller ej antyder, at Yasmins fortælling ikke etablerer en

afrundet og sammenhængende horisontsammensmeltning mellem de forskellige forståelseskontekster, som hun gennem fortællingen placerer sig i relation – eller opposition – til.

### *Form og indhold*

Som det fremgik i kapitel 3, er jeg i de narrative analyser interesseret i, hvordan fortællingens form og indhold enten afspejler hinanden eller følger forskellige spor. Sådanne spor har jeg i ovenstående analyse afsøgt gennem en opmærksomhed på både fortællingens tid, indhold, redundans i temaer samt udeladelser af elementer, der ellers typisk indgår i biografiske fortællinger. Når Yasmin eksempelvis ikke fortæller om konkrete erindringer fra hverken barndom, skole- eller familieliv, så læser jeg dette som en parallel til, at Yasmin også helt konkret fortæller, at hun er vant til at sortere det faglige fra det private, og til at ignorere dét (både i uddannelsen og i private relationer), der ikke umiddelbart interesserer eller giver genklang hos hende). Ligeledes synes gentagne erfaringer at vise hende, at private relationer er komplicerede og oftere ender i konflikt end forståelse<sup>88</sup>. Sagt på en anden måde giver Yasmins fortælling både i indhold og form indtryk af hendes udfordringer med at forstå og blive forstået. Herunder kan også nævnes de udeladelser af emner, der netop ikke indgår i fortællingen, som peger på det forhold, at Yasmins fortælling kun i relativt ringe grad omhandler hendes daglige livsverden, nære omgivelser og personlige tilskrivning af værdi og mening. At sådanne forhold er udeladt, betyder ikke, at disse elementer ikke findes, men snarere, mener jeg, at hun via erfaringen har lært, at hendes private forhold ikke bliver genkendt eller ikke passer ind i de overordnede kulturelle rammer og normer (Bruner, 1990).

---

<sup>88</sup> Dette fremgår også af det semistrukturerede interview.

## Kapitel 7: Analyse af Nikolajs fortælling

### *Fortællingens kontekst*

Nikolaj er 1. års-studerende på et seminarium i Købehavnsområdet. Han er 24 år og søn af en serbisk mor og dansk far. Nikolaj skal have religion, samfundsfag og matematik som linjefag og har fulgt KLM-faget under 2007-bekendtgørelsen. Interviewet er foretaget i foråret 2013, og foregår i hans lejlighed i en forstad til København, hvor han bor med sin kæreste. Nikolaj og jeg har mødt hinanden en gang før i en KLM undervisningstime hvor jeg dels har præsenteret mit projekt og dels har undervist klassen i en workshop om fordomme og stereotyper<sup>89</sup>. Nikolaj markerede sig her som deltagende og engageret men også med markante kritiske holdninger til særligt islam og indvandrere, der bl.a. trak på nationalistisk tankegods om etnisk renhed. Ligesom i klassen er Nikolaj smilende og imødekommende, da vi mødes.

### *Fortællingen om Nikolaj*

I Nikolajs fortælling er spørgsmål om identitet, fællesskaber og dannelse centrale. Alle tre begreber optræder på modsætningsfyldte og komplekse måder, og det er markant, hvordan Nikolaj gennem hele interviewet forholder sig til sig selv og forhandler sin identitet i forhold til de skiftende fællesskaber, som han har indgået i gennem tiden.

Både i indhold såvel som i form pendulerer Nikolajs fortælling mellem modsætninger, og han tegner en selvkaraktistik, der både betoner et stærkt behov for tryghed, opmærksomhed og faste rammer. I fortællingen indlejres disse behov i Nikolajs selvforståelse og kategorisering som indvandrer eller ”halv-halv”, som han gennem sin skoletid har lært, at han er. På den måde fortsætter modsætningerne her, og Nikolaj betegner eksempelvis sig selv som både en dansker, der afviser at være dansk, og en nationalist uden et land. Også andre modsætninger er markante: Nikolaj er vild og følsom, en rod og en god dreng, hård og mobbeoffer. Og der er en betydelig redundans i hans betoning af følelsen af at være udsat og hans følgende søgen efter tryghed. Hvilket han på paradoksalt vis finder i fællesskaber, der er defineret af hårde drenge og autoritative bandemiljøer, hvorfor eskalerende ballade, vold og kriminalitet gentagne gange synes at være på dagsordenen.

---

<sup>89</sup> Se kapitel 3 for en uddybning heraf.

Plottet i Nikolajs fortælling er bygget op som et narrativ om forskel: Om ikke at høre til nogen steder, og om ikke at have én identitet, hvor man passer naturligt ind i et fællesskab, men at løbende måtte finde eller vælge nye veje, fællesskaber og selvfrestillinger – alt efter de skiftende kontekster og omstændigheder. Igen og igen betoner han, at han er anderledes, at han er i undertal, eller at han ikke hører til. Til tider fordi tidligere fællesskaber ikke har villet kendes ved ham – til tider med andre begrundelser. Dermed ses det i fortællingen, at Nikolaj ofte har indtaget mere eller mindre perifere legitime pladser i fællesskaber.

En stor del af Nikolajs fortælling er en læringshistorie, hvor han reflekterer over sin vej gennem forskellige skiftende fællesskaber og kontekster. Fremfor at være kilde til faglig læring fremstilles skolen primært som det sted, hvor han lærte, at han var anderledes, og at han må klare sig selv. Omkring gymnasietiden forskydes fortællingens perspektiv imidlertid med en ny position, både i relation til hans fortælling om sig selv og sit syn på relationer mellem danskhed, kristendom og islam.

## Begyndelse

Nikolaj starter sin fortælling med at nævne sine forældre og deres baggrund, og han slår med denne begyndelse allerede i fortællingens første linjer en række temaer an, der også i det følgende bliver fremtrædende, og som han bygger fortællingens samlede plot op omkring. Disse temaer omhandler bl.a. sociale og etniske tilhørsforhold og relationer i familien. De første linjer af Nikolajs fortælling lyder som følger:

Hvis jeg skal starte et sted – så ville jeg nok starte med at fortælle lidt om min familie. Min mor kommer fra Serbien, og min far, han er dansker. Og alligevel ikke, fordi under 2. verdenskrig, der var hans mor sammen med en fra Ukraine. Men han er opvokset her i Jylland, og derfor så fremstår han bare i mine øjne som helt dansk. Men min mor kom til Danmark, da hun var 14 eller 15, tror jeg, med nogle rimeligt sociale hårde vilkår, kan man sige. Hun havde en far, som drak, og en mor, som var hypokonder. Og da hun kommer op til Danmark, der møder hun så min far, og sådan. Og der er 25 år imellem dem, så min mor får så to børn med min far. Den ene er mig,

jeg er så den første. Og den næste er så min søster, som er et år yngre end mig, 15 måneder. Så vi er ret tætte på hinanden. Altså aldersmæssigt, ikke åndsmæssigt (s. 1).

I citatet antydes flere forskellige familieudfordringer: begge forældres baggrundshistorie er sammensatte, ligesom den store aldersforskel mellem dem betones. Fra moderens historie fremhæves svære sociale kår, mens Nikolajs og hans søsters relation kort præsenteres ved at sige, at de ikke er "åndsmæssigt" beslægtede. Fortællingen efterligner hukommelsen, idet den fokuserer på det betydningsfulde (Hustvedt, 2012, p. 195). Når disse potentielle konflikter adresseres – men ikke udfoldes – så tidligt i fortællingen, så antager jeg derfor, at de har en betydning for Nikolajs selvfortælling. Også i den videre fortælling optræder antydninger om familieudfordringer på lignende vis i form af indirekte og afbrudte sætninger. Eksempelvis fortæller Nikolaj i fortsættelsen af det citerede: "Det viser sig så, at min mor har nogle andre normer og værdier end min far", hvorefter han igen afbryder sig selv ved at retfærdiggøre og udglatte, hvad der end må have ligget i denne kommentar: "Hun passer mig selvfølgelig og alt det, hun skal. Hun har to børn som 18-årig".

I præsentationen af sin søster understreger Nikolaj, at de to udelukkende er tæt på hinanden i alder, ikke 'åndsmæssigt'. Det bliver en iøjnefaldende betoning af forskellen imellem dem, uden at det forklares nærmere, hvori forskellen består. Dette giver indtryk af, at det er grænsedragningen i sig selv, der er central, og at forskelstemaet her er en retrospektiv pointering og element i den overordnede plotskabelse. Næste sektion omhandler, at Nikolaj som barn flytter med familien til Sverige. Her lærer han svensk men forvirres samtidig over de mange forskellige sprog (dansk, svensk og serbisk), der nu er i spil:

Dér kan jeg huske, der starter der nogle problemer... der var der noget med noget sprog. Det siger mine forældre i hvert fald. At først snakkede jeg dansk, og så ville jeg ikke snakke noget andet med nogen andre. Og så var der også nogen, der snakkede serbisk til mig, og dét havde jeg det svært med. At se, at der også var sådan en hel familie, der også snakkede serbisk til mig, når vi boede her. Og jeg kunne ikke rigtig se, hvad det havde med mig at gøre (s. 1).

### *Kultur- og familierelationer i tilbageblik*

Som den indledende tematisering af familieudfordringer finder jeg, at citatet ovenfor ligeledes peger på, at udfordringer med forskellighed og national/kulturel rodløshed er et centralt tema i den samlede fortælling, der markeres retrospektivt. Således gives dette tema ekstra vægt, ved at det i fortællingens tilbageblik slås an allerede så tidligt som i tiden før børnehvealderen.

Den retrospektive betydningsudfyldelse af de tidlige år ses ved, at Nikolaj gentagne gange henviser til, at det fortalte er egne erindringer: ”dér kan jeg huske,...”, der derefter modereres af ”det siger mine forældre i hvert fald.” Med Butlers ord kan man sige, at Nikolaj ankommer forsinket til sin fortælling og bliver til som et subjekt *in media res* (Butler 2005, 39): Der er en foregående historie, som hans egen er betinget af, men som han ikke fuldt ud kender eller kan redegøre for, og derfor til en vis grad selv må genopfinde sammen med den narrative selvkonstruktion. Han er således i en vis grad allerede konstitueret som det subjekt, han i fortællingens tilbageblik forsøger at forholde sig til fortolkende til. Butler uddyber:

I am always recuperating, reconstructing, and I am left to fictionalize and fabulate origins I cannot know. In the making of the story I create myself in new form, instituting a narrative “I” that is superadded to the “I” whose past life I seek to tell (Butler 2005, 37).

For Butler får dette forhold betydning for, i hvilken grad man kan tale om at være ansvarlig for sine handlinger. Er vi ikke ’os selv’, men snarere konstituerede af ydre strukturer og normer, hvordan kan vi da tage ansvar for de handlinger og holdninger, vi positioneres til? Tilsvarende spørgsmål står centralt i Nikolajs fortælling, når han gentagne gange netop frasiger sig ansvaret for de veje han har gået og i stedet påpeger, hvordan hans omgivelser har styret de valg, han har kunnet træffe.

Nikolaj betoner i det ovenstående, at der også var nogen, der snakkede serbisk til ham, uden at han rigtig forstod, hvad det havde med ham at gøre. Denne tilføjelse kan måske ligeledes ses i lyset af hans senere fortælling om, at han ikke har kendt meget til den serbiske kultur fra sin mor, og at denne dermed i en vis grad er blevet defineret af noget uklart eller af fravær. Som det også fremgår i det følgende, bliver det serbiske element i Nikolajs identitet på én gang det, han forklarer sin oplevede anderledeshed med, samtidig med at det har været uklart for ham, hvad denne kultur



egentlig var kendetegnet af. I min læsning viser dette, hvordan fortællingen som konstruktion træder frem, idet der i fortælle tidspunktets organisering af temaer peges både tilbage og frem i tid for at skabe og legitimere det plot, der over den samlede fortælling foldes ud.

Nikolajs første møde med institutionslivet og verden uden for familien er børnehaven, som han i fortællingen understreger, at han selv beder om at få lov at starte i. Også her ses et typisk træk ved den biografiske fortælling, der er markant i Nikolajs historie, nemlig at han ved en overvægt af de positive elementer i historien betoner sin egen rolle heri, mens ansvarsfraskrivelse og retoriske bortforklaringer er markante i flere af de negativt evaluerede erfaringer, der optræder i fortællingen (Walls, Sperling, & Weber, 2001):

Og så gik vi derover dagen efter, og så fik jeg lov til at starte i børnehaven. Og så var jeg vild! Fordi så ville jeg gerne være sammen med folk, og så lavede jeg en masse ballade, kan jeg huske. Sådant legetøj ned i toiletterne, og sådan. Jeg var nok en rigtig drengbandit. Men meget følsom, fordi jeg var hjemme hos min mor de første tre år. Så der var ikke noget ondt i det [...] så går det faktisk rigtig godt i min børnehavetid, jeg føler mig meget tryk, og det er noget, jeg selv har valgt og sådan nogle ting. Og pædagogerne kan godt lide mig, tror jeg, for det var i 88, og jeg var en halv-halv, så jeg var lidt mørk i huden, og jeg var lidt charmerende, tror jeg også (s. 1-2).

Følsomheden og vildskaben er vigtige elementer i Nikolajs selvkaraktistik, som han fortællingen igennem forsøger at balancere. Dette kommer til at optræde som et modsætningsforhold i ham selv, som han bruger til at forklare egne handlinger med, og samtidig som tema for den søgen efter tryk i utryk relationer, der ligeledes bliver gennemgående i hans fortælling.

Flere steder i fortællingen blander Nikolaj erindringer med antagne faktuelle udsagn, som han løbende indlejrer i skiftende kulturelle fortællinger. Dette gælder eksempelvis her med kommentaren om, at "det var i 88", med hvilken han etablerer en selvfølgelig kausal forbindelse mellem årstallet og det forhold, at pædagogerne godt kunne lide den lille mørkhårede dreng. Ses dette i relation til en af fortælle tidspunktets dominerende diskurser om, at der siden midten af 1990'erne i stigende grad er blevet set dårligt på etniske minoriteter (mens dette antageligt ikke gjorde sig gældende i 88), så etableres selve årstallet 88 i fortællingen som en ydre forklaring på,

hvorfor Nikolajs institutionserfaring startede positivt men snart vendte til det negative. Det bliver dermed en retorisk greb, der i hvert fald til dels fritager fortælleren fra at forholde sig til sit personlige ansvar for sin historie (Butler, 2005).

Således læser jeg ud fra fortællingens første del, hvordan Nikolaj præsenterer og evaluerer de temaer, der også i den følgende fortælling træder frem. Dette bliver i min læsning særligt temaer om tilhørsforhold til familie, kultur (som sikkerhed, forklaring eller fravær), forskellighed og grænsedragninger, refleksioner over egne valg og ansvar samt balanceringen af en selvkaraktistik som både vild og følsom.

## Midte

I lyset af den meget positive børnehaverindring bliver skiftet til skolen brat og defineres som en ”radikal ændring” i Nikolajs liv. Jeg markerer derfor skolestarten som overgang til fortællingens midte. Det er i relation til skolen, at Nikolaj italesætter oplevelser af at føle sig udsat, bange og utryg, og disse følelser såvel som de valg og livsbaner de (ifølge fortællingen) fører med sig, følger ham i hele hans skoletid. Nikolaj fortæller:

Men så i skolen, der følte jeg mig enormt udsat, jeg blev meget bange, der var rigtig mange mennesker, der var ti klasser, og selv skolen var stor, kan jeg huske [...] og jeg går der i knap to-tre måneder, inden jeg faktisk allerede er blevet udsat som en form for mobbeoffer, fordi, nu tror jeg så også, at jeg skilte mig lidt ud, fordi jeg var lidt mørkere, og fordi jeg så bare havde gået hjemme hos min mor, jeg havde bare gået i børnehaven, og i børnehaven, der havde jeg det godt, og jeg troede, at alt bare var godt, og at man bare kunne hoppe på, men jeg kunne godt se, at der var noget... (s. 2)

Hvad dette *noget*, der gør at han ikke ”bare kunne hoppe på” er, uddybes ikke nærmere end hans egne indskudte kommentar om at han skilte sig ud, fordi han var ”lidt mørkere”. I tilbageblikket er det altså allerede i børnehaveklassens første måneder, at han skilles ud som forkert og anderledes og allerede her, han definerer sig i forhold til en norm – idet ”lidt mørkere” må gælde i forhold til majoriteten i klassen. Her som andre steder knytter Nikolaj altså en kausal forbindelse mellem sin

selvkaraktærisering, som bl.a. består i hans "anderledeshed" og det, at han bliver mobbet eller på andre måder har det svært.

### *At blive til af andres blikke*

Ligeledes ses det her som i adskillige senere passager, hvordan Nikolaj 'bliver til' af andres blikke og udefrakommende subjektiveringer. Jeg finder dette interessant, ikke mindst da han også følgelig selv definerer sig i overensstemmelse med disse som en *særlig* type person. Dette gør sig eksempelvis gældende i den følgende passage, hvori han springer til fjerde klasse. Problemerne med mobning er de samme som før, og han betoner her for tredje gang i træk følelsen af at være udsat. Selvom mobningen tidligere er blevet forklaret med hans mørkere hudfarve, er det i fortællingens tid først her, han "opdager" – tilsyneladende via andre elevers og læreres blikke i skolen – at han tilhører kategorien 'indvandrer'. Ligeledes følger det heraf, at han lærer, hvad denne mærkat betyder i en konkret skolekontekst:

Hvor kom jeg til, folkeskolen... jo 4. klasse... der blev jeg tæsket hver dag, og kommer hjem, der er nogle store drenge, de er faktisk rigtig strenge, de sparker benene væk på mig, og jeg falder ned og flækkede læben, der sker mange ting. Og så finder jeg bare ud af, lidt uheldigvis, at jeg var indvandrer. Det kunne jeg godt se, og så havde jeg meget magt. For de er jo meget vilde, de er jo farlige, og lidt primitive, og de har mange flere komplekser. Og så finder jeg ud af en dag, hvor min fætter kommer over i skolegården og hjælper mig... jeg fandt ud af, at jeg var indvandrer, og hvad det betød – fordi nogen var bange for mig, og så kunne jeg godt se, at min fætter han *var* vild. For han var sådan som de snakkede om, og han slog bare, det gjorde han, fordi det hjalp. Og så slog jeg også og gik ind og kontrollerede situationen, kan man sige. Men jeg var også bange, fordi min far sagde nej, og skolen, og jeg vidste godt.. men jeg tænkte, hvad skal jeg gøre, for hvis jeg slår, så får jeg problemer, og så blev jeg også til klassens klovn, så prøvede jeg det meste af tiden at være klassens klovn. Men hvis der skete noget, så kunne jeg godt være udadvendt (s. 3).

Nikolajs blandede identitet har været tematiseret fra fortællingens start. Alligevel er det i skolen, at han erfarer, at der er et særligt – og nu mere negativt eller 'primitivt' – indhold knyttet til kategorien 'indvandrer'. Med erkendelsen af, hvad han er, følger dog også en række privilegier såsom magt og nye handlemuligheder, og på denne vis medvirker Nikolajs subjektivering som indvandrer til, at han internaliserer andres billede af ham og begynder at handle i overensstemmelse hermed (ved at slå igen og "gå ind og kontrollere situationen" m.m.). Citatet ovenfor viser, hvordan Nikolaj skubbes i retning af og afprøver forskellige positioner eller roller mellem den farlige indvandrer og klassens klovn. Mens han tilsyneladende forsøger at integrere forskellige positioner, synes det klart, at positionen som hård indvandrer i det lange løb er den, der i højest grad tildeler ham anerkendelse og magt.

Med Jean Lave og Etienne Wengers ord kan man sige, at Nikolaj her tildeles en identitet som en legitim perifer deltager i et fællesskab med allerede etablerede roller og scripts (Lave & Wenger, 1991). Med et sådant blik bliver det interessant at se, hvordan Nikolaj udfylder "sine" roller: Bevæger han sig gradvist længere ind i fællesskabet eller bliver han i de perifere tilknytninger? Og hvordan forhandler han narrativt oplevelser af inklusion og eksklusion? Mens nogle fællesskaber synes givne, så understreger Horsdal den markant øgede betydning af individuelt ansvar og "rigtige" eller "forkerte" valg i vores nutidige komplekse samfund. Dette, skriver hun,

[...] implies a higher degree of negotiation of choices, of meaning, and of affiliations, mirrored by the life story narratives. You are more vulnerable if you have to prove your legitimate participation all the time and everywhere (Horsdal, 2012, p. 91).

Øgede valgmuligheder og kontekster for vore livsbaner understreger betydningen af at mestre de kulturelle koder i de fællesskaber, vi alle deltager i. Horsdal uddyber, hvordan et sådant (inter)kulturelt forhåndskendskab kan hjælpe til at kunne bevæge sig imod mere centrale positioner i et fællesskab. Omvendt bliver forhandlingen af identitet problematisk for den, der føler sig isoleret fra legitim deltagelse i fællesskaber, eller hvis oplevelser af eksklusion bliver dominerende og knyttes til forskellige marginaliserede meningsfællesskaber (ibid, 92). Med denne tilgang in mente bliver undersøgelsen af de fællesskaber, som Nikolaj knytter an til og bevæger sig ud og ind af, ekstra betydningsfuld.

I det ovenstående citerede jeg Nikolajs opdagelse af, at han ”var indvandrer, og hvad det betød”. I undersøgelsen af den enkeltes relation til fællesskaber er det sigende, hvordan fortællingerne markerer tilhør og afstand via brugen af personlige pronominer (jeg, nogen, han, de). En sådan opmærksomhed viser her som andre steder i Nikolajs fortælling, at han på skiftende vis foretager markante grænsedragninger, og at han ikke synes at tale fra én bestemt eller fasttømret udsigelsesposition. Snarere synes han både på udsigelsestidspunktet og i fortællingens tid at pendulere mellem forskellige markeringer af tilhørsforhold og afstand til forskellige fællesskaber. Dette kommer i det konkrete tilfælde til udtryk, når han markerer tilhør til sin nye gruppeidentitet:

”**jeg var** indvandrer. Det kunne jeg godt se, og så **havde jeg** meget magt” / ”**nogen var** bange for mig”

At det ikke er en position, han længere identificerer sig med, bliver imidlertid klart i hans umiddelbart følgende evaluerende kommentar, med hvilken han igen lægger afstand til indvandrer kategorien:

”For **de** er jo meget vilde, **de** er jo farlige, og lidt primitive, og de har mange flere komplekser”.

Således kommer denne tilføjelse til at signalere, at det muligvis alligevel ikke (muligvis hverken i det konkrete tidspunkt eller på udsigelsestidspunktet) er en position, han selv aktivt eller fuldt ud har trådt ind i eller føler sig inkluderet i. Snarere konstruerer Nikolaj sætningen således, at han indlægger en retrospektiv ambivalent eller negativ vurdering i den kategori, han i en overgang identificerede sig med og antageligt agerede i overensstemmelse med.

I fortællingens tid bliver Nikolajs ældre (og vilde) fætters indtræden en hjælp mod mobningen og bekræfter samtidig indvandrerrelationen og Nikolajs nye magt. Samtidig knytter fortællingen her den delvise erkendelse af en ny indvandreridentitet til familiens forskellige mulige positioner. Her symboliserer både Nikolajs fætter og mor indvandrerpositionen, mens hans far, der jo er ’helt dansk’, knyttes til skolen og den formanende stemme, der ”siger nej”. Når Nikolaj i folkeskoletiden vælger indvandrerpositionen, så begrundes det retrospektivt bl.a. ved, at det var denne hårde vej, der *virkede* (i den forstand at mobningen forsvandt, når han slog igen). Ligeledes udtrykker han indirekte flere steder, at faderens forsikringer om, at han var dansker, ikke afspejles i hans konkrete erfaringer i og uden for skolen. Vejen, som Nikolaj vælger, bliver alligevel her til dels fremstillet

som en mellemvej, idet han, ifølge fortællingen, bliver klassens klovn og kun er ”udadvendt”, hvis ”der skete noget”. Således synes den alternative position som klassens klovn her at være en neutral mediering af de forskellige andre positioner, som henholdsvis forældrene, fætteren og de andre elever i skolen synes at hive ham i retning af.

### *Skoleskift og muligheden for en ny chance*

Nikolajs fortælling er bl.a. struktureret efter adskillige skoleskift, der hver gang præsenteres som en ny mulighed for nye relationer og en ny kurs. Dette gælder også her, idet fortællingen – efter at have refereret en advarsel fra skolen om at Nikolaj ville ryge i specialklasse, hvis ”der ikke kommer styr på det” (s. 3), og efter en længere passage om at Nikolajs forældre altid har arbejdet meget og ”nok også [har efterladt ham med] lidt meget tid til [sig] selv” (s. 3). Et kursskifte sker dog ikke før gymnasietiden, og Nikolaj giver i stedet ved hvert skoleskift en udefrakommende forklaring på, hvorfor ingen af skiftene bliver til det bedre. Dette gør han på følgende vis, da han netop er startet på en privatskole i det indre København:

og så får jeg at vide igen på [den ny skole], at jeg skal gå væk fra den der hårde figur, og trænge ind og være den dér bløde igen, og det prøver de så at arbejde med, at jeg skal være mere flink. Men det går bare ikke, for når man er flink, så træder folk bare på én hele tiden. Og de er ligeglade, og man får at vide, at man er bare perker og sådan og sådan, for vi bor jo i Danmark, og man ser jo lidt mørk ud. Min far *er* dansk, så der er en total identitetskrise, der bare kører på fuld skrue, så jeg ved ikke, ”er jeg dansker, eller skal jeg følge min mor?” de her folk, der er rundt omkring, de påvirker også én. For hvis jeg går et sted hen og folk siger, at jeg er perker, så begynder jeg at tro på det til sidst (s. 3).

Igen ses her det problematiske forhold mellem manglende meningsgivende tilhørsforhold og en ”total identitetskrise”. Ligeledes bringes igen det hårde versus det bløde/følsomme i spil som mulige pejlemærker i hans mulige ny start. Men at ”være mere flink” afvises hurtigt som en mulighed, når ”man får at vide, at man er bare perker”. Dette klargør, at perker kategorien altså fortsat kræver en særlig performance, som det ikke er op til Nikolaj selv at definere. Ligeledes bliver det her klart, at

positionen som indvandrer er et interaktivt anliggende, hvis gangbarhed afhænger af omgivelsernes respons. Fremfor at skoleskiftet faktisk giver mulighed for en ny start, så evalueres de gentagne skoleskift snarere som nye erfaringer med at skulle forhandle en (mere eller mindre defineret og perifer) plads i allerede etablerede fællesskaber. De mislykkede forsøg på at blive 'noget andet' trækkes således med ind i redegørelsen for den "totale identitetskrise", der ligeledes kan forstås som et skisma mellem, hvad man "er" ("Min far *er* dansk", Nikolaj *er* egentlig følsom og flink), og hvad man *udpeges som/ligner* ("og man får at vide, at man er bare perker", "man ser jo lidt mørk ud").

### *Perker eller ej – forestillede fællesskaber*

At "perker-" eller indvandreridentiteten ikke umiddelbart synes at være en kategori, som Nikolaj og hans fætter med deres serbisk/kristne baggrund egentlig passer ind i (idet de hverken er muslimer eller indvandrere) synes ud over ovenstående markering på dette tidspunkt irrelevant. Således *bliver* Nikolaj – netop i kraft af andres blikke og betegnelser – delvist "perker" og "indvandrer". Følgelig forstår og handler han selv derefter. Dette afspejler i høj grad Butlers forståelse af køn som performance. I den konkrete analyse mener jeg, at denne forståelse kan overføres til en forståelse af etnicitet som performance. I en sådan læsning er etnicitet en handling eller en gøren, der ikke peger tilbage på nogen allerede eksisterende identitet, men der i selve handlingen konstruerer sig selv som fiktion (Butler, 2005).

Nikolajs anerkendelse af sin ny status som indvandrer giver ham magt og respekt, der hjælper ham i hans udsatte position. Fortællingen indeholder dog et dilemma: Nikolaj har lært af sin far, at han ikke må slå, men netop at slå fremhæves som det eneste der hjælper. Derfor bliver det nødvendigt at slå. Og på denne vis rummer fortællingen igen og igen en retorisk retfærdiggørelse, der narrativt skal forklare "forkerte" valg og handlinger. Det kan ses i nedenstående passage, der følger en forklaring af, hvorfor han nu går sammen med de drenge, han tidligere har fået tæsk af:

Så i stedet for at bryde den, så måtte jeg hoppe ind i cirklen, og falde ned på deres niveau. Og det tror jeg bare, at her 20-25 år efter, der er det stadig et problem. At man er egentlig ikke blevet opdraget den vej, men der er nogle valg, man bliver presset ud

i, og nogle gange også nogle bevidste valg... Som er meget ødelæggende for ens omgivelser og for én selv, kan man roligt sige (s. 3).

Igen og igen forklarer han med et udefra-blik, hvordan presset fra bl.a. samfundets udelukkelse, ”forkerte” venner og skolens og forældrenes manglende indgriben, får ham på forkert kurs. At det er de andre, der forårsager problemer, gælder ikke udelukkende for Nikolaj, men er en generel tendens i biografiske fortællinger: Erindringer om egne handlinger er oftest positive, mens negative begivenheder ofte knyttes til andre (Walls et al., 2001). Samtidig rummer Nikolajs fortælling dog også en bevidsthed om, at der alligevel også til tider er tale om bevidste valg i den gale retning, eller en bevidsthed om at andre nok ville have placeret ansvaret anderledes end ham.

I Nikolajs forhandling af personligt ansvar og moral refererer han i det ovenstående til betydningen af henholdsvis familiens (jf. kommentaren om opdragelse) og samfundet/ skolekontekstens betydning (jf. de valg, ”man bliver presset ud i”). Han er bevidst om de ydre forhold, der har medvirket til at forme ham, men han taler på den anden side ud fra en antagelse om et vidende selv, der netop antager autonomi og indsigt i de valg, han har truffet. Et eksempel på dette kan gives med Nikolajs indskud i fortællingen om sin lillesøster. Indskuddet synes at tjene som endnu en forklaring på, at balladen<sup>90</sup> (hvor det nu er Nikolaj, der banker de andre) også fortsætter på den ny skole:

[...] jeg har altid haft min lillesøster et klassetrin under mig. Og hun var tyk, da hun var lille. Så derfor var der mange, der drillede hende, og jeg tæskede de der drenge på fuld skrue, og der var ikke nogen, der kunne stoppe det. Men det gjorde så, at vi fik skylden, for det så jo ud til, at det var jo så bare os, men det var det jo ikke, for vi havde jo prøvet a holde igen. Der var ikke nogen, der greb ind (s. 4)

Den direkte kobling mellem søsterens overvægt og drillerier eller mobning er overraskende i det lys, at også Nikolaj selv hele sin skolegang har været mobbeoffer. Afskrivningen følges af, at han intet sted forholder sig til, at de to i forhold til deres uklare etniske identifikation måske snarere har været i samme båd, og at søsteren i denne henseende deler Nikolajs erfaring. I stedet optræder

---

<sup>90</sup> Laura Gilliam (2008, 2009) fokuserer i sine klasserumsanalyser netop på fænomenet ballade, som noget, der i højere grad tilskrives drenge med indvandrerbaggrund end etnisk danske drenge (og piger). Dertil viser hun, hvordan antagelser om bl.a. hvem, der laver ballade, også bruges af eleverne selv.



søsteren udelukkende som en svær relation, som Nikolaj også andre steder i fortællingen primært lægger afstand til.

Denne veksling mellem at opstille kausale forklaringer, for dernæst at skubbe ansvaret fra sig, synes at give Nikolaj udfordringer fortællingen igennem. I min læsning bliver dette en mulig årsag til, at hans vedvarende forhandling af selvfortælling og etiske ståsted ikke synes at finde fodfæste.

Spørgsmålet om at være den samme over tid eller ej er en helt central del af Ricoeurs teoridannelse om identitet. Nikolaj markerer i sin fortælling ganske radikale skift og tager på udsigelsestidspunktet afstand fra egne tidligere fællesskaber. Selvfortællingens sammenknytning og integration af forskellige tider og kontekster, som Ricoeur betoner som central for udviklingen af en narrativ identitet, får således i Nikolajs fortælling svære kår: Netop fordi Nikolaj frasiger sig tidligere handlinger – frem for at vedkendes sig, at dét også var ham (Horsdal, 2008; Ricoeur, 1994).

### *Det marginaliserede fællesskab og forhandlinger af normer og ansvar*

Fortællingen fortsættes med at familien flytter til en forstad til København. Nikolajs forældre splittes ("de bliver lidt uvenner og sådan"), og de bor for en periode tilsyneladende hver for sig. Dermed indebærer de følgende passager også nye skoleskift, nye relationer og nye erfaringer om fællesskab og marginalisering. Nikolaj starter på en ny privatskole, hvor han dog kun holder i to uger, hvorefter han bliver smidt ud for at have kaldt en lærer racist:

Så fik jeg at vide, at dér passede jeg ikke ind. "Nå. Hvorfor?" Fordi jeg havde sagt til en af lærerne, at hun var racist. Så dum jeg var (griner). Nå, men jeg hoppede med på den, så jeg havde sagt, "hun kan sikkert ikke lide perkere". Men det var så ikke det hun havde hørt, hun havde hørt, at jeg havde sagt, at hun var racist. Men det var ikke det jeg sagde, jeg sagde, "hun kan sikkert ikke lide perkere". Og det var det, jeg havde oplevet, jo. Så jeg sagde det bare! Men så blev jeg så smidt ud (4-5).

Passagen er interessant, idet den dels viser Nikolajs identifikation med "perker-rollen", dels i måden episoden gengives på. Denne viser igen, hvordan han i tilbageblikket forhandler det skete og undlader at tage ansvar. Uanset måden han forlader skolen på, falder han bedre til på den næste skole, en lille privat skole, som han beskriver som mere social og med mere fokus. Et nyt dilemma

tegner sig nu ved, på den ene side den positive oplevelse af en mere tryk skole, og på den anden side det forhold, at han stadig i sin daglige gang passerer de områder, hvor hans venner hænger ud.

Men jeg tog stadig til Lyngby med bussen til og fra skole, og jeg var stadig på Ballerup station, og hvor var mine venner? De var på Ballerup station, så efter skolen, der så blev jeg bare der. [...] Og ud over det fandt jeg ud af, jeg kom til Ballerup alene, og så var der nogen der spurgte ”hvor kommer du fra?” og begyndte at spille smarte. Og så kom man op at slås (s. 5).

Dilemmaet synes at forklare, hvorfor den positive skoleoplevelse alligevel kun får begrænset betydning: det bliver en anden type tryk, som Nikolaj opererer med, og som fører ham ud i nye problemer med slåskampe og banderelationer.

Tiden i 9. klasse er den, der får den længste beskrivelse i fortællingen. Nikolaj forklarer ikke, hvorfor han igen i starten af 9. klasse skifter skole, og tager 9. klasse i Ballerup. Derimod fortæller han, at han ofte ikke var til stede i timerne, men bare drev rundt på gangene med nogle af de andre. Der lader til at have været en gensidig forståelse med nogle af lærerne, der tilsyneladende foretrak, at han ikke mødte op til timerne. Kun når det er en god lærer, gider Nikolaj at sidde til alle timerne (s. 5). Denne del af fortællingen giver indtryk af, hvordan Nikolaj holder fast i en selv-fortælling om agency: At det ham, der har navigeret mellem gode og dårlige lærere i skolen. Og at det er ham, der har valgt til og fra, ud fra hvad der har sagt ham noget. Her ligner den retoriske uddybning: ”når det var en dårlig lærer, så gik jeg. Så gad jeg bare ikke være der” Yasmins, når hun uddybede, hvordan hun ”bare slet ikke hørte efter”, når der var emner, der ikke interesserede hende<sup>91</sup>.

Passagen om dårlige lærere indleder samtidig en delfortælling om manglende respekt, der nu bliver central. Den bygges her op som en slags logik om, at respekt skal vindes, og at Nikolaj – og antageligt de andre unge i fællesskabet – ikke automatisk anerkender eller accepterer samfundets normer og regler. Fortællingen illustrerer en yderligere radikaliserings i gruppen og er samtidig en fortættet fortælling, der dels legitimerer de følgende problemer, dels forhandler betydningen af Nikolajs bevægelser ind og (senere) ud af de daværende fællesskaber:

---

<sup>91</sup> Disse relationer mellem de studerende og erindringer fra skolen fokuserer jeg yderligere på i de tematiske analyser.

I 9. der får jeg så også en knallert, og så kunne jeg så bevæge mig rundt. Og så kan jeg komme til Tingbjerg, og køre til Nørrebro, og til at de lortesteder, jeg skal til og få lidt mere tryghed og lidt mere sjov og ballade. Plus, at jeg er jo en knægt, og min fætter han er 6 år ældre end mig, han er 82'er og jeg er 88'er. Jeg er 24, han er 30, men jeg ser nogle ting, og kan se, ok de har det fedt, de *hygger sig* (s. 5).

Igen ækvivaleres tryghed her med ballade, hvilket markerer, at Nikolaj på udsigelsestidspunktet nok er klar over den dengang negative glidebane, samtidig med at den netop fremstilles som en næsten automatisk fremadskridende udvikling. Den følgende sekvens giver indblik i Nikolajs oplevelse af, at samfundets regler tilsyneladende ikke var relevante for hverken ham eller de andre i gruppen:

Og det var fuldstændig junglelov, politiet kunne ikke gøre noget. Hvis vi gerne ville lave bål, så lavede vi bål. De kunne ikke komme og sige til os, at det var regler, fordi hvorfor skulle vi ikke lave et bål? hvem kom med de regler, og hvorfor skulle jeg overhovedet respektere dem, det var der ikke nogen, der havde lært os. Der var ikke nogen, der havde fortalt os om demokrati og alle de her ting (s. 5).

Jeg finder denne del af fortællingen interessant, fordi den giver et subjektperspektiv på nogle af de begivenheder og meningsfortolkninger, der kan være udslagsgivende, når marginaliserede unge bryder med samfundets normer. I den konkrete fortælling vælger Nikolaj en anden vej end kriminaliteten og bandemiljøet. Hvilke nærmere årsager, der har været for dette, kan ikke læses direkte fra fortællingen. Ikke desto mindre giver fortællingen indblik i Nikolajs egen refleksion over sin historie samt hans syn på både eget og andres ansvar i den vej, han har taget. Dermed giver fortællingen indblik i, hvordan forskellige kontekster, fællesskaber og sociale rammer subjektiverer Nikolaj og udstikker særlige handlingsmuligheder.

Samtidig finder jeg også en anden funktion i Nikolajs bemærkning ”Der var ikke nogen, der havde fortalt os om demokrati og alle de her ting”. Når fortællingen læses i sin helhed bliver det klart, at Nikolaj senere forbinder demokrati med sin nye selvfremsstilling, hvor han har udskiftet sin sympati for den muslimske position med et kristent og nationalistisk samfundssyn. Dette rodfæster han dels i KLM-faget, dels i overvejelser om demokrati. Inddragelsen af demokrati i denne del af fortællingen kan således læses som en foregribelse (og underbygning) af en af fortællingens overordnede temaer:

At kendskab til demokrati er en mangelvare i muslimske grupper, men er en forudsætning for at kunne respektere samfundets regler. På den måde fremstilles tidligere vildveje på en måde, der bekræfter den retning, han med sin nye uddannelse tager.

Også de følgende sekvenser indeholder sådanne forklaringer, ligesom de uddyber Nikolajs på det tidspunkt legitime perifere placering i fællesskabet, hvor han holdt sig neutral og ”stod sådan lidt og kiggede på”. Følelsen af ikke at høre til og en deraf vaklende sikkerheds- og identitetsfølelse uddybes i det følgende:

Serbere er ikke repræsenteret ligesom tyrkere og arabere – som andre *muslimske* grupper. Og når jeg kommer til Tingbjerg, så er det 90 % muslimer. Så jeg er igen i undertal. Jeg har stort set altid været i undertal. Om jeg var sammen med danskere, så troede de jeg var indvandrere, når jeg var sammen med indvandrere, så siger det, ”han er kristen”. Når jeg var sammen med serbere, så siger de, ”han bor i Danmark!” Så tænker jeg: ”fuck det, hvor bor jeg henne? Jeg har ikke nogen steder”, så jeg vidste ikke, hvad jeg skulle gøre mere. Og hvordan jeg skulle forholde mig til det [...] Jeg fandt bare hurtigt ud af, at jeg var bare perker, for det var det, de andre sagde, og jeg kunne jo ikke komme ind nogle steder, og jeg var på lige fod med dem, for de bliver jo også afvist (s. 5-6).

Af uddraget fremgår det, at Nikolajs daværende fællesskab var defineret af en fælles oplevelse af marginalisering og manglende tilhørsforhold. Den senere betoning af at kende sin egen kultur samt søgen efter faste værdier og tilhørsforhold må ses i lyset heraf.

Når jeg finder ovenstående perspektiv interessant, skyldes det bl.a., at det rejser bredere spørgsmål om, hvordan man i skolesystemet i højere grad kan møde den gruppe unge, der bevæger sig på kanten af – eller uden for – samfundets gængse rammer. Nikolaj ender med at vælge en anden vej end den kriminelle, hvilket han selv forklarer med nye relationer og erkendelsen af, at han er intelligent (samt antageligt familiens betoning af uddannelse og arbejdsmoral). Men mange andre unge forbliver netop i de negative spor, som ofte synes grundlagt allerede i grundskolens nederlag og afvisninger. Derfor mener jeg, at en fortælling som denne også kan læses som et bidrag til at forstå, hvordan sådanne unge oplever og forklarer deres livsverden og møde med uddannelsesforløb

og det omgivende samfund. Og hvordan de følgelig tager eller ikke tager ansvar og træder ind i det samfundsmæssige fællesskab, de er en del af. Dette rejser spørgsmål til, hvordan man møder disse unge, og hvordan man i højere grad kan imødekomme et behov for, at også deres læringshistorier skal anerkendes på måder, der ikke fastlåser eller essentialiserer en negativ selvfortælling.

### *Fællesskabets begrænsninger*

Dedikationen til fællesskabet forstærkes i takt med gruppens stigende radikaliserings i retning af vold og kriminalitet. Nikolaj fortæller: ”Så jeg, jeg syntes jo det var... det var alvorligt det her, et eller andet sted, jeg troede på det, jeg troede på, at vi skulle holde sammen helt inderst inde, os drenge, ikke? Og jeg så hele tiden hvor meget man kunne, når man stod sammen, i fællesskabet.” (s. 6).

Samtidig bliver det imidlertid klart for ham, at dette ikke er *hans* fællesskab:

Men jeg fandt bare ud af, at fællesskabet var på den helt forkerte side, og at det fællesskab faktisk slet ikke ønskede *mig*. For det fællesskab jeg stod sammen med, det begyndte at falde fra. De fandt ud af, at det måske var farligt, eller at ... mange af dem blev religiøse lige pludselig. Når en af vores kammerater blev skudt, var der altid et par stykker, der blev religiøse efter, eller et eller andet. Hvis der var en eller anden, der havde fået en seriøs tur. Og så blev der hurtigt sagt, ”Fuck ham, han er bare en svagpisser, nu går han derover, det er fordi han er svag”

I den ovenstående kommentar ses en interessant brug af grænsedragninger, der gives en objektiv og nærmest absolut karakter. En evaluering som ”en helt forkert side”, må implicit indebære en modsat ”helt rigtig side”. Sådanne modsætninger er et centralt element i autobiografiske narrativer:

Fortællingen om et liv er samtidig en fortælling om særlige normer og etiske værdier. Når hovedpersonen fortæller sin historie, så tjener fortællingen bl.a. til at forhandle betydningen af disse værdier såvel som individets placering heri (Taylor, 1989). I det pågældende værdisystem, som Nikolaj her bryder ud af, sidestilles religion med svaghed. Ligeledes viser de ovenstående uddrag, hvordan Nikolaj i tilbageblikket evaluerer fællesskabet og den læring, han herigennem har opnået. Denne evaluering er, i lighed med mange andre elementer i fortællingen, ambivalent. På den ene side er fællesskabet et sted, hvor han finder tryghed og magt. På den anden side synes betingelsen

for at opnå denne magt at indebære handlinger, der egentlig ”ikke er ham”. Derfor er det ikke klart, hvilken læring fællesskabet giver udover den identitet og sikkerhed det giver, for en tid at høre til.

Det fremgår herefter, at Nikolaj ikke vedbliver at være velkommen i dette fællesskab, antageligt på grund af hans egen gradvise bevægelse mod serbisk definerede fællesskaber. Sideløbende med et nyt skoleskift til Teknisk Skole ses herefter en redefinering af Nikolajs brug af ordet fællesskab. Her fremhæves nye møder med en række socialt udsatte unge. Nikolaj er tilsyneladende uden selv at vide det havnet på et specialhold, der ”fik lov at passe sig selv” (s. 6). Han beskriver dette møde med de andre på en måde, der markerer afstand til de andre, og hvor han selv er ovenpå:

og der mødte jeg hele den der sociale taber... hvad skal jeg sige, nu er det jo ikke for at være streng, men jeg mødte bare hele den der sociale taber... man kunne jo bare starte der, der var jo ikke nogen krav, så mange startede der, og gik der bare, uden at de havde tænkt sig noget, de gik der bare (s. 6).

Det er klart, at markeringen er etableret i tilbageblikket, hvor Nikolaj siden er droppet ud og har gennemført en gymnasieuddannelse og nu er i gang med en mellemlang videregående uddannelse. I den narrative konstruktion finder jeg, at denne periode genfortælles som begyndelsen af det vendepunkt, hvor Nikolaj ser, at han kan gå andre veje end den, han tidligere har gået. En sådan refleksion knyttes til en ny ven, der kommer lige fra fængslet, og giver ham indblik i alvoren bag balladen. Alligevel rummer fortællingen også her en slags afvisning af selv at kunne bestemme sin fremtid: At havne i fængsel er en reel risiko, som Nikolaj ikke nødvendigvis selv kan påvirke, men som ”nok bare er et spørgsmål om tid”. Han fortsætter: ”jeg gjorde alt for at undgå det, men jeg vidste godt, at risikoen var der”. Alligevel moderer han selv bestandigt sine udsagn med kommentarer om, at andre kan se anderledes på det:

Problemet er, at samfundet og alt hvad der var omkring mig, det dannede mig til at – syntes jeg på et plan – de dannede mig til at bryde reglerne. Men hvis man spørger fx en psykolog, så ville hun jo sige noget andet (griner), kan du følge mig? (s. 6-7).

Citatet forhandler vægtningen af, hvor et ansvar kan placeres, og om Nikolajs afveje og brud på reglerne er samfundets skyld eller hans egen. Oplevelsen knyttes særligt til en ny erfaring af

eksklusion, som han nu oplever i form af gentagne afvisninger på diskoteker og natklubber, hvor kun ”danskerne” bliver lukket ind. Her erfarer han, at man ikke bare kan gøre, hvad man vil, når man bliver 18. Overordnede strukturer determinerer fortsat position og muligheder i samfundet.

Jeg troede, at jeg var blevet blokeret på grund af mine forældre, på grund af at folk tog hensyn, og tænkte, ”nej, man lukker ikke børn ind, der er under 18”. Det fandt jeg ud af, at det var slet ikke sådan! Jeg var blevet udelukket af samfundet. Og så gik det galt. For der var ikke nogen dørmænd, der skulle komme og fortælle mig noget, for så lavede jeg mine egne regler. Ja, og så blev det ene bare til det andet. Og så var der nogle dørmænd, der fik nogle på hovedet. Og så husker de jo én, til næste gang (s. 7).

Om end Nikolaj på udsigelsestidspunktet positionerer sig som intelligent og som en nørd, så er det altså langt fra boglig eller faglig dannelse, der fremhæves i hans fortælling. Snarere fremstår både grundskolen og teknisk skole som rammen for en mere destruktiv læring, hvor Nikolaj langsomt indlemmes i mere eller mindre marginaliserede og kriminelle fællesskaber. Ligeledes er det i skolen, at Nikolaj – lig andre af de studerende – oplever eksklusion, social udskillelse og klassebevidsthed. Erfaringerne lærer ham, at man bliver ”trådt på”, hvis man er ”følsom” eller ”flink” (s. 3), at alle ikke er lige, og at samfundets regler for inklusion og eksklusion er ”dybt dobbeltmoraliske[e]” (s. 7). Samlet set peger disse erfaringer tilbage på hans vedvarende søgen efter ”lidt mere tryghed og lidt mere sjov og ballade” (s. 5) i de stærke eller hårde fællesskaber, hvor det imidlertid i stigende grad bliver eksklusion og vold, der definerer fællesskabet.

Som jeg klarlagde i kapitel 2, fremhæver Ricoeur fortællingens plotskabende elementer. Med blikket rettet mod sådanne elementer bliver det muligt at se denne passages mest afgørende *agenter* som Nikolaj og hans daværende muslimske relationer. *Målet* kan ses som et mere klart tilhørsforhold, anerkendelse og sikkerhed, som Nikolaj gentagne gange udtrykker en længsel efter, og som han ikke synes at finde i sin familie. *Midlet* bliver bl.a., at Nikolaj begynder at læse i Koranen, ”for så får man meget anerkendelse hos muslimer” (s. 10), samt at han identificerer sig med muslimerne og netop performer muslimsk identitet (og bl.a. kommer hjem og siger ’Wallah’ til sin mor). *Interaktionerne*, der her finder sted, er bl.a., at Nikolaj netop synes at opleve et tryghedsgivende fællesskab for en tid (bl.a. s. 6). Som fortællingen skrider frem, bliver det imidlertid klart, at problemerne eskalerer, og at

fællesskabet ikke holder. Endelig forbindes disse elementer med et *uventet resultat*, der bliver et vendepunkt i fortællingen. Dette læser jeg som Nikolajs udelukkelse fra gruppen og det deraf følgende nye behov for at identificere nye værdier og identitetsgivende pejlemærker. Dette læser jeg bl.a. i det følgende, hvor det tidligere fællesskab evalueres fra en ny position:

Det var fordi, jeg kun kunne identificere mig med dem. Indtil jeg fandt ud af, at de ikke ville have noget at gøre med mig. Og lige pludselig var kristne vantro, og lige pludselig var man opdelt i religioner. Og lige pludselig var der politiske frihedspartier, og Hizb ut-Tahrir, og hvad ved jeg, og salafister... og hvad var det, de stod og sagde om os kristne og om min familie? Når de siger noget om os, så siger de noget om min familie og om os alle sammen. Og ikke kun mig (9-10).

Kommentaren bliver indledningen på en række tilsyneladende løsrevne refleksioner om religion, splittelse, racisme mm. De viser, hvordan en bevægelse væk fra et identitetsgivende fællesskab ofte må følges af en redefinition af grundlæggende værdier og selvforståelser, samt etableringen af et eller flere nye fællesskaber. Et sådant nyt fællesskab antydes med citatets afsluttende tilføjelse, ”og ikke kun om mig”. Hvordan dette nye fællesskab karakteriseres er dog på dette tidspunkt ikke klart.

### *Familien som kilde til rodløshed og samhørighed*

Igen analyseres forældrenes rolle her i en række retrospektive passager, og igen er det her markant, at Nikolaj antyder en række mangler og svigt fra sine forældre, men at han samtidig straks undskylder sin mors andel i dem:

Men min mor får piskesmæld og kan ikke gøre ret meget. Og har en masse smerter, og min far hjælper ikke til eller noget. Og det gør, at firmaet bliver solgt, og... nej, der sker så mange ting, jeg kan næsten ikke nå at fortælle det... [...] Og hvorfor gjorde mine forældre ikke, som de skulle? Og så kommer deres fejl jo også op, og det rammer også. Men det er også fair nok, hun var jo 18 år, og havde to børn, hvad skulle hun gøre? [...] Men så burde han have haft lidt mere ansvar, han burde have lært nogle flere ting i Danmark [...] Min mor hun er sådan én, der lever i verden, hun er jordnær. Min far, jeg ved ikke, hvor han er henne. [...] han har bare sagt, ”Det må du ikke!”



eller ”Det skal du gøre”. Uden at forklare hvorfor. Og så har jeg bare sagt, ”Vi ses! – jeg gør det bare” (s. 9).

Jeg læser ovenstående bemærkning om farens manglende kontakt i relation til kommentarerne om, at særligt hans far har været blind overfor Nikolaj’ kulturelle splittelse og den fremmedgørelse fra sine omgivelser, han udtrykker. Faren har insisteret på, at Nikolaj er *dansker*. Farens løbende formaninger har ikke været begrundet med en for Nikolaj meningsgivende forklaring eller i overensstemmelse med den virkelighed, han har oplevet. Dette ses eksempelvis, da Nikolaj er blevet afvist på en række diskoteker, (ifølge fortællingen) *fordi* han er ”indvandrer”

Det var det eneste, der kørte i mit hoved: ”Danmark hader mig, Danmark hader mig og min far er dansker”. Så sagde min far, ”du er sgu da dansker!”, og så blev *vi* uvenner. Jeg siger, ”Jeg er fandme da ikke dansker, jeg vil fandme ikke kendes ved Danmark! Og Danmark er et lorteland, og prøv at se sådan nogle ulækre racister, der bor i det her land”, og sådan noget, og bla bla bla! [...] Min far han ser mig ikke sådan, som halv-halv, han havde ikke tænkt over, at jeg ville være halv-halv. Min fars ide var, at jeg skulle hedde Otto! Kan du se mig hedde Otto nu?! (s. 7-9).

På den måde fremstilles hans forældre på én gang i opposition til hans positionering som ikke-dansk og som den direkte årsag til, at Nikolaj alligevel falder uden for den for ham så eftertragtede etniske renhed. Sagt på en anden måde: Når en identitet som værende ’etnisk ren’ ikke er mulig for ham, så bliver hans positionering som ikke-dansk det mere nødvendig for, at resten af hans selvfortælling skal give mening. Og når faren følgende ikke anerkender Nikolajs splittelse og identifikation med andre marginaliserede unge, så fraskriver Nikolaj følgelig legitimiteten af sin fars indblandinger. Læst sammen med fortællingens gentagne efterlysning af ”faste rammer” eller at nogen havde ”grebet ind”, så finder jeg, at der i Nikolajs fortælling også ligger en ganske grundlæggende søgen efter en troværdig eller overbevisende ”klar” identitet og kultur, som i højere grad kunne ræsonnere med Nikolajs egne erfaringer. En sådan klarhed er imidlertid ikke til rådighed i familien, der både er defineret af moderens serbiske men udefinerbare kultur, og af paradokset i også farens etnisk blandede baggrund med en fraværende ukrainsk far, og med hans samtidige blindhed over for Nikolajs oplevelse af ikke at blive accepteret som dansker.

Når jeg karakteriserer morens 'serbiskhed' som udefinerbar, så er det fordi denne mærkat synes at betyde mere for Nikolaj end for moren selv. Nikolajs mor er ikke kristen, og han forklarer hendes kulturtilgang som åben, multikulturel og socialistisk (s. 13). Således bliver morens, og dermed også Nikolajs, serbiske rødder primært defineret af Nikolajs oplevelse – og udefra påførte kategorisering – af at være *ikke-dansk*. Når moren på den anden side ikke synes at illustrere for ham, hvad serbisk kultur "er", så kommer hendes kulturelle åbenhed til at stå i et problematisk forhold til Nikolajs modsatte erfaring: At kultur er betydningsfuld for, hvordan man bliver behandlet. Moderens kulturelle position giver således ingen retningslinjer for Nikolajs selvfortælling, hvorfor han selv synes at have prøvet sig frem:

Jeg kan huske en gang jeg kom hjem, og sagde "wallah!". Og der var jeg lige ved at få en flad. Wallah, det må man altså ikke sige! Det går altså ikke. Men igen, hvor kommer det fra, hvorfor skulle man komme hjem og sige Wallah, når man ikke er muslim? (s. 9).

I relation til det ovenstående kan Nikolajs arabiske udbrud ses som en symbolsk kommentar, der markere afstand til familiens manglende blik for hans vedvarende identitetsproblemer.

Betragter man Nikolajs fortælling i en bredere ramme, så illustrerer den, hvordan akademiske forståelser af kulturforskelle som diskursive konstruktioner ikke vækker genklang hos dem, der på egen krop oplever at blive stereotypiseret. Er den daglige erfaring at kulturel og etnisk baggrund er betydningsfuld, så er det ikke overraskende også selv videreføre en sådan fortælling.

### *En ny kulturel position – fra det muslimske til det kristne*

I tilbageblikket forklarer Nikolaj sin midlertidige identifikation med den muslimske gruppe som forårsaget af en fælles følelse af eksklusion, og som et fællesskab der giver mening, og hvori han kan spejle sin egen rodløshed. Alligevel ender hans søgen med en markant afvisning af islam som ideologi, og med at Nikolaj i stedet forsøger at formulere en mere "ren" eller unuanceret version af en nationalistisk serbisk-dansk kultur, som han søger mod. Denne delfortælling viser tilbage til barndomsminder hos den serbiske onkel, hvor han netop har mødt en mere "klar" serbisk kultur, fastere rammer og en anden form for frihed:

Jeg har glemt at sige, at fra jeg var seks år, da bad jeg om at komme ned til min onkel i Serbien. Og hver sommer, der blev jeg sendt derned i to måneder – eller halvanden – i sommerferien. Fordi jeg gerne ville – og få krudtet af, og jeg kunne være en rigtig dreng dernede og gå og lave ballade, uden at der blev problemer [...]. Og min onkel han begynder at betyde rigtig meget for mig, han bliver næsten som en far nummer to. Fordi min far og... hvad skal jeg sige... min mor de har nogle problemer, så griber min onkel ind. [...] Han ser mig som en søn. Han har kun tre piger. Han ser mig som en søn, han begynder faktisk at arbejde her et år af gangen og bo sammen med os. Og det var jeg glad for [...]. Og jeg havde brug for noget mere styring fra min far (s. 8).

Onklen er altså en ekstra relation til en voksen, der ”griber ind” og giver mere styring, og som antageligt anerkender Nikolaj på en måde, der i højere grad end hans forældre forener familierelationen med den kulturelle fortælling om at være serbisk. Samtidig synes det serbiske hermed at blive en kulturel ressource, som Nikolaj i stigende grad kan trække på, og som han samtidig synes at betone som ny markering af afstand til det muslimskdefinerede fællesskab.

## Afslutning

Opdeling af fortællingen i begyndelse, midte og afslutning er udelukkende min, og en måde hvorpå jeg udleder sammenhæng og plot i den narrative konstruktion. I en fortælling som denne med sine mange spring i tid og perspektiver, er en sådan opdeling ikke enkel at foretage. Når jeg markerer afslutningen på fortællingen i interviewets side 9, så er det fordi, der her indtræder en anden form for refleksioner og et skift i perspektiv: Det sker bl.a. med Nikolajs start på gymnasiet, der fremstår som begyndelsen på hans nye vej. Ligeledes introducerer han her en ny værdi i sit vedvarende positioneringsarbejde:

Vi kommer på gymnasiet, og pludselig kan jeg kan se, at der er nogle, der begynder pludselig at blive intelligente. Og jeg tænker, ”det skal jeg altså også være”, for jeg vidste godt, at jeg havde potentiale, for hele min skoletid har jeg fået at vide, at jeg var klog nok, jeg havde bare gået sammen med de forkerte (s. 9).

At en ny vej for Nikolaj er afhængig af et nyt og anderledes fællesskab, synes klart allerede fra det indledende "Vi" og erkendelsen af, at han hele sin skoletid har gået med de forkerte. Det er her ikke klart, hvem "vi" henviser til, men der skal tilsyneladende et fungerende fællesskab til for at vise Nikolaj retningen til, hvilken person (her intelligent), man *også* kan blive.

Inden gymnasietiden får mere plads, kommer dog en lang indskudt fortælling, som viser, at Nikolaj forinden faktisk *har* haft ganske faste rammer, og at han ikke mindst har mødt en markant arbejdskultur igennem sin opvækst. Førstnævnte fremgår bl.a., da han vil droppe ud af Teknisk Skole, men hans far siger: "du skal!", "når du er startet på noget, så skal du afslutte det" (s. 9). Sidstnævnte udtrykker han via et indskud om at få arbejde et halvt år i familiens firma, der igen understreger hans behov for autoriteter, for faste rammer og klare krav: "Det var min mors idé at ansætte mig på kontoret, så jeg ikke skulle gå rundt. Da jeg fik det ansvar, der begyndte jeg at vokse rigtig meget. Og så begyndte jeg selvfølgelig også at høre rigtig meget efter, hvad de siger" (s. 9).

### ***Etablering af plot og afslutning***

Om end jeg markerer fortællingens afslutning med en passage om Nikolajs start i gymnasiet, så følges den første ovenfor nævnte indskudte sætning med yderligere en lang række metarefleksioner, der i det transskriberede interview fylder hele 5 sider. Dette læser jeg med Ricoeurs tanker om plotskabelse og om mimesis's organiserende konfiguration af det oplevede in mente (Ricoeur, 1984, pp. 64-70). Dette kan således ses som udtryk for, at selvfortællingens slutning ikke på forhånd er klar, men at Nikolaj afprøver forskellige mulige konklusioner. Det betyder ikke, at der ikke skabes et plot, men snarere at forskellige mulige afslutninger, grundet fortællingens mange skift, ville kunne etableres. Dette giver en vis usikkerhed i fortællerens position, hvilket kommer til udtryk både i form af usikre relationer og selvkarakteristikker og i konfigurationens vaklende validitet.

I det følgende reflekterer Nikolaj igen over sin fars neglegt af, at Nikolaj ikke er 'helt dansk' og genfortæller tidligere passager nu med nye perspektiver, der synes at etablere forbindelse til det efterfølgende vendepunkt. Refleksionerne omhandler betydningen af hans identifikation med gruppen af muslimer, der også var udenfor, og etablerer dermed det følgende relations- og identitetsskift, som historiens vendepunkt.

Dette skift fremstår i form af løsrevne refleksioner, referencer til fakta og samfundsteorier om religion, politik, det danske samfund såvel som kortere episodiske erindringer, der igen relateres til spørgsmål om identitet og religion. Dette ser jeg i sammenhæng med, at Nikolajs nuværende selvfortælling stadig mangler forankring og derfor er svær for ham at gengive som sammenhængende fortælling. Ved at have en særlig opmærksomhed på både fortællingens plotskabende faktorer (agenter, midler, mål interaktioner, omstændigheder samt uventede resultater), samt de markante skift i brugen af personlige pronominer, så kan jeg se udtryk for både etableringer af sammenhænge i plot og tema samt skift i positionering. Sidstnævnte er interessant, idet fortællingen også her trækker grænser mellem de skiftende tilhørsforhold, som Nikolaj knytter an til og markerer afstand til. Dette ses som nævnt i hans brug af personlige pronominer, der her eksempelvis skifter fra at være ”jeg” og ”mig” versus ”dem” og ”de”, til i linjerne derefter at knytte an til andre fællesskaber med betegnelser som: *os kristne, min familie, os alle sammen og mine serbiske venner.*

Ligeledes ses et tilsvarende skift i brugen af gruppebetegnelser og metonymier som *kristne, politiske frihedspartier, Hizb-ut-Tahrir, salafister, svagpissere, feltmadrasser og arabere* (s. 10). Nikolajs brug af betegnelserne svagpissere og feltmadrasser henviser her til etniske danskere, der konverterer til islam, og dermed ifølge hans daværende verdensbillede forråder Danmark. Det er således voldsomme og polariserede karakteristika, han optegner som sit nye syn på (særligt radikaliserede eller politiske) muslimske grupperinger, som han ellers kort forinden har identificeret sig med:

Jeg så virkelig et ekstremt had til dem. Fordi jeg blev meget mere serbisk orienteret. Og mine serbiske venner, de sagde til mig, ”Hør her, vi skal ikke have noget at gøre med dem, vi skal ikke engang gå sammen med dem”. Fordi, arabere har en anden mentalitet. De er sådan nogle typer... det er dem, der fører kniven, det er sådan nogle typer, der kan finde på at tage kniven frem. Sådan nogen, hvor de hopper fem på én. Så får man pludselig at vide, sådan er serbere ikke, sådan er danskere ikke (s. 10).

Uddraget viser, hvordan skiftet i fællesskab går hånd i hånd med en ny kulturel fortælling og et markant skift i holdninger og verdenssyn. Med den nydefinerede serbiske identitet synes Nikolaj i højere grad at få indfriet sin søgen efter det fuldstændige og homogene fællesskab. Men når holdningsskiftet foregår på en så radikal måde, peger det også på, at vendepunktet nødvendigvis må

indebære en retorisk omdefinering af Nikolajs eget selvbillede, og at han i denne (på fortællingens tid) givetvis usikre proces må søge ekstra sikkerhed i polariserende grænsemærker. I en vedvarende søgen efter kulturel sikkerhed knytter han skiftevis an til to meget polariserede autoritative fællesskaber, hvis eneste fællestrek synes at være de sort-hvide verdensbilleder. Samtidig tilbyder det ny serbiske fællesskab en sådan klar identitet, som Nikolaj netop tidligere har efterlyst. Hermed ser jeg de radikale udtryk som et dualistisk 'grænsearbejde' mellem henholdsvis serbisk og muslimsk definerede fællesskaber, der i en fælles marginal position til det danske majoritetsfællesskab hver især patruljerer deres indbyrdes grænser ved at underminere eller nedgøre ideen om "de andre" (Richardson, 2012 p. 152). Dertil antydes der i det serbiske fællesskab en tættere relation til det danske, hvormed Nikolaj kan knytte an til en dansk/national/kristen diskurs ved at optrække en radikal, oppositionel grænsedragning til den muslimske gruppe.

Herefter springer Nikolaj igen tilbage i tid, og fortæller passagen om det tidligere brud, nu med en religiøs ramme. Det er forårsaget af, at repræsentanter fra Hizb-ut-Tahrir kommer til drengenes område i Tingbjerg (tilsyneladende i den periode, hvor Nikolaj stadig identificerer sig med gruppen af muslimer). Han fortæller, hvordan Hizb-ut-Tahrirs mission og tanker om "filosofisk absolut sandhed" pirrer hans interesse, men de sætter også gang i en trang til at undersøge, om ikke kristendommen er "ligeså god". Nikolaj begynder derfor at undersøge kristendommen og opdager her "et ekstremt univers", der i fortællingen på ny sender ham afsted i nye refleksioner:

... jeg finder ud af, at der er noget der hedder... der er noget, der hedder en absolut sandhed, der er andre styreformere, jeg finder ud af, at Danmark er ikke så perfekt. Enten kunne jeg gøre noget af det som alle de andre gjorde og bare smadre det hele. Altså de troede jo, at Danmark er et demokrati, og der er mange fejl i de her styreformere, prøv at se, hvordan nogle bliver undertrykt... (s. 10).

De nye indsigter bekræfter ham i at lægge afstand til det muslimske men samtidig at holde fast i en religiøs dimension i sit syn på samfundet. Ligeledes reflekterer fortællingen her Nikolajs behov for at finde en ny form for "absolut sandhed" og ophæve tidligere udfordringer med en uren spaltet identitet. Dermed bliver refleksionerne fortællingens bro til Nikolajs aktuelle ståsted. Dette er særligt karakteriseret af et nyt samfundssyn og engagement i det danske samfund og af den ny

kontekst på lærerseminariet. Et fremtrædende element i den ny position er Nikolajs nyfundne nationalisme og dennes renhedsideologi, som han tager med fra det serbiske fællesskab, og med hvilket han fortsat tager afstand fra sin tidligere position som ”perker”.

Herefter skrifter perspektivet igen, og Nikolaj taler nu fra sin aktuelle kontekst som lærerstuderende. Om end han nu taler fra en minoritetsposition som serber, er det markant, at han nu synes at tale fra en lagt mere autoritativ platform, idet han bl.a. trækker på viden om og referencer til lærertraditioner, samfundssyn og ”faktuel” viden om bl.a. islam og den islamiske revolution i Iran, euroislam m.m. På den måde mimer denne del af fortællingen Nikolajs nye selvforståelse som ”intelligent” og ”nørd”. Det fremgår, at han trives i denne position, hvormed han kan integrere den del af sin baggrund, der ellers netop volder ham problemer, til én sammenhængende historie, som en positiv, fremadrettet ressource.

Alligevel fylder fortællinger om lærerseminariet eller lærermotivation heller ikke her meget. Snarere falder kommentarer om uddannelsen drypvist særligt på de afsluttende sider, både i form af referencer til emner, de har diskuteret i KLM, og i form af sit nye drive med at retlede og hjælpe andre, med reference til de (trods alt) ”mange gode lærere, der har gjort noget godt” for ham (s. 8-9). Ligeledes nævner Nikolaj i en indskudt sætning, at han faktisk har været lærervikar i fem år, har haft andre jobs og i det hele taget har ”arbejdet meget” siden han var 13 år. Når dette kun nævnes så sent og indirekte, tyder det dog på, at disse arbejds erfaringer ikke fylder meget i hans selvforståelse, måske fordi denne i så høj grad fortsat er præget af slægtstanken.

### ***Kristendom, nationalisme og medborgerskab***

I det følgende kobler Nikolaj sin egen udvikling til sin interesse for historie, kultur og religion, som han indtil nu særligt har fundet afløb for i faget KLM. Nu er vi således fremme på seminariet, hvor Nikolaj i langt højere grad end tidligere synes at identificere sig som dansker og udtrykker at ville dette fællesskab. Han udtrykker dog stadig, at han står udenfor dette fællesskab, nu både i kraft af sine anderledes rødder og historie og gennem sit relativt radikale historiesyn. Det præger samtidig hans forståelse af medborgerskabsbegrebet til en afstandtagen fra en naiv kultur- og religionsrelativisme, hvilket her bl.a. kommer til udtryk i en afstandtagen til sin mors interesse for

healing frem for kristendom (s.12), til homoseksualitet m.m. En modstand, der igen kan forstås i en renhedsideologis optik, hvormed ovenstående eksempler netop signalerer urenhed.

Nikolaj udtrykker en markant anderledes og mere udtalt interesse i KLM-faget i forhold til samtlige af de andre studerende. Dette mener jeg kan forklares med, at faget giver ham mulighed for at integrere personlige erfaringer med og relationer til både kristne og muslimer og med hans aktuelle engagement i en nationalt defineret medborgerskabstanke. Dertil har Nikolaj opnået stor faglig viden om disse emner, som han trives med at formidle, og som nu giver ham en ny legitim position i forhold til sine medstuderende. Nu betegner han sig eksempelvis som ”nørden”, der fx agerer guide for de andre, da de besøger et islamisk kunstmuseum. Han uddyber: “[...] jeg kan godt lide det. Jeg synes det er spændende. Og det stiller mig nogle spørgsmål til mit liv” (s. 10).

Det er altså ikke kun en faglig interesse, og det er ikke kun en faglig effekt, faget har på ham. Snarere bliver den kapital, som Nikolaj har erhvervet fra tidligere konfliktbetonede erfaringer, nu kulturelt relevant viden, der tildeler ham legitimitet som en særlig vidende elev og som kender af ’den rigtige’ eller ’relevante’ form for viden. Dermed positionerer faget Nikolaj til at tale med en mere privilegeret stemme, hvilket på ny skaber ham som en ny slags person også i de andres øjne.

Ligeledes knytter KLM-fagets italesættelse af netop emner som kristendom, islam og medborgerskab an til Nikolajs nye referencer til den samfundsdiskurs, der siger, at demokrati er i opposition til islamisk ideologi, og at ”islam er et problem” (s. 13). Dermed bliver medborgerskabselementet en måde at oplære i og insistere på danskhed(en) og på det danske samfund, som Nikolaj mener, skal beskyttes fra islamisk ideologi. Dette mener han i særlig grad KLM-faget kan og bør gøre (s. 12).

Hermed udtrykker Nikolaj et behov for at værne om det danske samfund, hvilket han mener netop må gå gennem viden om, hvori danskhed og de værdier, denne hviler på, består. På den måde bliver medborgerskabsundervisning for Nikolaj en slags adgangsbillet til danskhed og i min læsning til en ny platform, hvorfra han udtrykker sin ny nationale orientering. Nikolaj uddyber dette forhold i det semi-strukturerede interview, og jeg mener, at diskussionen på flere måder er interessant i undersøgelsen af, hvordan selvfortællinger og erindringsfællesskaber påvirker studerendes oplevelser af læreruddannelsens kulturelle fag. Denne diskussion behandler jeg med fokus på KLM-faget i kapitel 11.



### *Gymnasietiden genfortalt: Om at være god eller ej*

Endelig springer Nikolaj igen tilbage til det tidligere vendepunkt omkring starten af gymnasietiden og fortæller nu fra en ny side, hvordan han indlemmes i et dansk fællesskab. Nu betones en ny side af dansk kultur, der gradvist synes mere tilgængelig for ham: "[...] der oplever man jo igen en helt anden form for danskhed, dét som *deres* forældre har kæmpet for, og en helt anden form for fællesskab, og de er flinke, de vil dig det ikke dårligt. De er heller ikke racister, skjulte eller noget, de er sgu gode" (s. 13). Samtidig antyder han nu, at gymnasietiden har åbnet for et nyt blik for mangfoldighed: "Det har dannet mig i [gymnasiet] at møde en kurder, der ikke var muslim. Og en dansker, der var ligesom mig, og så gik vi tre sammen. Så vi var lige pludselig en dansker, en kurder og en halv-halv. Og vi havde det bare godt" (s. 14).

At identitetsforvirringen endnu rumsterer, er dog klart, når Nikolaj i resten af fortællingen reflekterer over sine familierelationer og sin opførelse særligt over for sin søster og mor. Hermed pendulerer han mellem på den ene side at tage ansvar og fortryde tidligere radikale positioner, og på den anden at forklare sig med bagvedliggende årsager, samfundets pres og sin søsters del af ansvaret. Når dette fylder dette sted i fortællingen, læser jeg det som om, at Nikolaj netop i arbejdet med at etablere en afslutning på sin historie til stadighed forhandler, hvilken person han er, og hvor han placerer sig i spørgsmål om værdier og etik (Taylor 1989). Hermed er vi tilbage til tematiseringen af ansvar og moral, som til stadighed er afgørende i fortællingen. Nikolaj fortæller i de afsluttende refleksioner, at han er bevidst om, at han altid er meget generaliserende og sort-hvid, men han uddyber nu, at der selvfølgelig er "mange grå nuancer" (s. 14). Passagen er karakteristisk for de gentagne indskud, hvor fortælleren kommenterer på og modererer sin fortælling. I min læsning afslutter han hermed fortællingen ved på ny at relativere sin historie og dermed åbne for, at fortællingens version muligvis ikke er det eneste perspektiv på det skete. Med både Ricoeur og Butler kan en sådan drejning ses som en påpejning af narrativets "som om" eller refiguration. Det bliver en påpejning af, at dette er en fortælling og ikke det egentligt skete. Og var fortællingen blevet fortalt på et andet tidspunkt og i en anden kontekst, havde den antageligt set anderledes ud.

## Kapitel 8: Analyse af Malthes fortælling

### *Fortællingens kontekst*

Malthe er 1. årsstuderende på en anden læreruddannelse end de to foregående studerende og er begyndt året efter disse to. I modsætning til de to foregående interview er dette foretaget en dag på uddannelsesstedet i undervisningslokalet efter den sidste lektion. Da interviewet finder sted, har jeg fulgt klassens ugentlige KLM timer i lidt tid, og har her hilst på Malthe, uden vi dog egentlig har talt sammen. Malthe fremstår relativt aktiv i timerne, dels som sporadisk fagligt deltagende dels i de sociale relationer i pauser m.m. med andre studerende. Han virker i disse relationer såvel som da vi mødes, åben og smilende.

### *Fortællingen om Malthe*

Malthes fortælling er struktureret efter hans forskellige skift i fællesskaber og relationer: skoler, familie, vennegrupper og kærester. Han fortæller med anvendelse af skiftende stemmer fra de refererede fællesskaber, til tider med en humoristisk eller sarkastisk kommenterende tone og med lange passager af selvevalueringer af egne valg undervejs. Hermed er fortællingen karakteriseret af en markant dobbelthed mellem personlig refleksion fra hans nutidige fortællerposition, samt en distance til særligt de elementer i fortællingen, der drejer sig om svære eller negative begivenheder. I adskillige af disse passager omtaler Malthe sig selv med en distancerende 3.-persons "man", hvormed han omtaler begivenheder som allerede determinerede og uden for hans kontrol. Derudover opstiller fortælleren andre dobbeltheder undervejs, og den samlede fortælling konstrueres således som hovedpersonens navigation mellem en række ganske polariserede modsætningsforhold. Jeg anser denne tendens som udtryk for, at fortællingens mening endnu ikke er fastlagt, og at fortælleren til stadighed søger at integrere ganske forskellige kontekster til en sammenhængende historie, der kan udvise mening og retning for hans selvfortælling.

## Begyndelse

Indledningen, der slår tonen i fortællingen an, beretter om en barndom med mange familierejser, der evalueres som positive og vigtige:

Jeg tænker på en rejse til Tyrkiet, jeg ved ikke, om det er gennem billeder, eller hvad det er, men jeg kan bare... Jeg har bare altid tænkt, at mit liv det ligesom startede dér. Det er det første jeg kan huske. I hvert fald i forhold til tidsmæssigt. Det dér med at tage ud og rejse med sine forældre, det har fyldt ekstremt meget, [...] Jeg har været jorden rundt 4 gange, ikke? Så altså, det har... og vi har været med fly og med campingture, og sådan. Men det er som om, at jeg altid har haft en opfattelse af mig selv som meget berejst (s. 1).

Citatet antyder, at disse rejseminder har givet Malthe et positivt og stærkt selvbillede og en ballast af overskud og åbenhed over for verden. Der vendes dog intet sted tilbage til disse rejser udover indirekte, når han nævner sin mors kommentarer om, at han *trods* disse rejser er blevet en 'hjemmeføding', der efter gymnasiet skal "lege voksen" i en andelslejlighed i Lyngby i stedet for på den næsten obligatoriske ungdomsrejse ud i verden. Når rejserne alligevel fremhæves som fortællingens anslag, antager jeg at de alligevel spiller en vigtig rolle i fortællingen. Jeg anser den for at være en slags rammefortælling om, hvilken type familie Malthe kommer fra. Hermed etablerer han en positiv familiefortælling og et familiært fundament, der på én gang er sikkert, åbent og udforskende i forhold til omverdenen. I løbet af den følgende fortælling kommer denne ramme til at kontrastere nogle af de udfordringer og spændingsfelter, som fortællingen også rummer, særligt i relation til hans tilknytning til socialt belastede fællesskaber. Det er netop som denne kontrastering, jeg anser fortællingens begyndelse som betydningsfuld.

En tilsvarende kontrastering går igen i Malthes opridsning af sine to første skoleerfaringer. Malthes første skole er en lille friskole, der evalueres som "hyggelig", "vildt social" og som et sted, hvor han "fik lov at rulle [s]ig i mudderet til 7. klasse" (s. 1). Uden at der gives forklaringer herpå skifter Malthe imidlertid i 8. klasse til en kostskole, som han evaluerer som "kæft, trit og retning", og som "lidt et chok". Jeg ser denne kontrastering af de to skoler som betydningsfuld, idet de afspejler et af de dilemmaer, der synes at gå igen i den samlede fortælling: Malthe balancerer mellem det frie,

sociale, men også uforpligtende, på den ene side, og det mere bundne, disciplinerede og karriererettede og stive, på den anden. Som det også gjorde sig gældende i Yasmins fortælling, forskubbes indholdet og betydningen af disse kategoriseringer dog fortællingen igennem.

### *Skiftende kontekster, skiftende identiteter*

Skoleskiftet fortælles som svært og som årsag til et identitetsskift, hvormed Malthe oplever at måtte forlade sit tidligere selvbillede og bevise sit værd i en ny kontekst:

Nu havde jeg nogle... ikke identitetsproblemer vil jeg sige, men jeg havde da svært ved at finde min plads. Fordi jeg gik fra ham her den langhårede med kasket på til den kortklippede psykopat, som alle skulle frygte, ikke? Jamen altså sådan var det jo et eller andet sted, fordi man havde et eller andet at bevise. Jeg ved ikke, hvad det handlede om, men det gjorde jo så bare, at jeg havde svært ved at falde til i en helt ny klasse. Og det har også helt sikkert gjort, at jeg er blevet drillet og... mobbet... og alle de her ting. For det kan jeg mærke, det ligger mig tæt på. Dengang opfattede jeg det ikke ligeså slemt – men når jeg tænker tilbage på det nu, så har det virkelig været... For det vækker et eller andet inde i mig, når jeg tænker på det. Og det gjorde slet ikke indtryk på mig på samme måde dengang. Selvfølgelig har jeg været ked af det, og så videre, men det er ikke noget, jeg har overvejet som sådan var så... hvad hedder det, så hårdt (s.1).

Jeg finder citatet interessant af flere grunde. For det første finder jeg som ovenfor antydnet, at Malthe her optegner de yderpunkter, hans identitetsforhandling synes at pendulere imellem: ”Den langhårede med kasket” og ”den kortklippede psykopat, som alle skulle frygte”, fremstår således som to allerede presignificerede positioner, som Malthe afhængigt af de øvrige omgivers krav må indtage. Det fremgår, at Malthe for en tid bliver ”den kortklippede psykopat”, og hermed indledes også fortællingens tema om for en tid at gå en anden vej og blive en anden end den, han ”egentlig er” (ibid.).

Derudover læser jeg skoleskiftet som et kontekstskift, hvor det ikke er muligt at videreføre tidligere fællesskabers status. Tilsvarende udfordringer kom til udtryk i de foregående fortællinger, i hvilke

fortællerne dog i højere grad selv forklarede dem med henvisninger til at være etnisk eller kulturelt "anderledes". En forklaringsmodel som anderledes er ikke på samme vis til rådighed for Malthe, hvorfor erfaringen i stedet individualiseres, når han eksempelvis beskriver, hvordan han både ændrede sig i overensstemmelse med de nye omgivers krav – og blev mobbet og drillet, (måske) fordi han alligevel stak ud. At erfaringen med mobning alligevel straks modereres som "ikke ligeså slemt", finder jeg, kan læses som udtryk for fortællerens afvejning af sin fortælling i relation til en allerede etableret kulturel norm for en typisk ungdomsfortælling, og hvad der herunder kan karakteriseres som "slemt" i konteksten af mobning og et typisk ungdomsliv. Jeg forstår denne indlejring af den personlige historie i en kulturel norm som udtryk for Malthes narrative kompetencer. Hermed kan hans fortælling forstås med reference til Ricoeurs (1984) begreb *mimesis* om at have *praktisk forståelse* og kunne navigere og skabe mening i en allerede symboliseret og sprogliggort verden. Ligeledes finder jeg i den samlede fortælling udtryk for, at hans tolkning af ungdommens begivenheder og konsekvenser for hans identitetsarbejde er åbent for forhandling og kan genfortælles i flere forskellige variationer<sup>92</sup>.

## Midte

Efter ovenstående optegning af fortællingens temaer og modsætninger, finder jeg et nyt spor i fortællingen, som kan læses som narrativets midte. Denne del behandler mere detaljeret begivenheder fra ungdomsårene og problematikker forbundet med at gå fra barn til teenager samt de spørgsmål om identitet, kærester og muligheder såvel som udfordringer, der her følger med:

Så kom man jo op i alderen, jeg tror jeg fyldte 14 eller 15, hvor man begyndte at kigge på piger og det ene og det andet, og det var jo virkelig spændende. Og så fik man sin første kæreste som 14-15-årig, og så følte man lige pludselig, at man var en del af fællesskabet i klassen (s.1).

---

<sup>92</sup> At historien om, hvem man er, skifter alt efter kontekst og samtalepartner er et generelt grundvilkår for selvfortællingen, siger bl.a. Butler (2005). Alligevel finder jeg, at der er en relativt stor forskel på, hvor åbent eller lukket og hvor homogent eller ej, selvfortællingerne fremstår på det konkrete tidspunkt for fortællingerne.

At det ny fællesskab evalueres som vigtigt fremgår i sig selv af det forhold, at ”jeg”-stemmen her hele fem gange bliver overtaget af et kollektivt ”man”. Malthe bliver en del af noget nyt, og dette ny fællesskab handler om piger og et nyt seksualiseret ungdomsliv. I første omgang nævnes en kæreste, som havde en dårlig indflydelse på ham, og derefter nævnes fester, druk, sex og hash.

Malthe antyder, at dette førte til nogle ”uheldige episoder” i mødet mellem ungdomslivet og skolen, uden dog at gå nærmere i detaljer.

Her som andre steder rummer fortællingen en dobbelthed af selvrefleksion og distance med den hyppige brug af ”man” frem for ”jeg”. Der kan være flere grunde til en sådan brug af 3. person ental. En mulighed, som også andre dele af fortællingen peger på, er at Malthe hermed mere eller mindre bevidst nævner de generelle elementer af et ungdomsliv, som nok er hans, men som samtidig består af nærmest obligatoriske faser, i den fremherskende norm for et ”normalt” ungdomsliv: ”**man** begyndte at kigge på piger, [...] så fik **man** sin første kæreste, [...] så følte **man** lige pludselig, at man var en del af fællesskabet...”. I denne læsning er der en grad af bevidsthed om det strukturelt genkendelige i hans historie, og muligvis en bevidsthed eller erfaring af, at det var ved at tilpasse sig fællesskabets normer, at ”man” blev en del af noget større. Også i det følgende optegner Malthe en hovedperson, der i hvert fald i en vis grad er uden agency:

[...] jeg ramte puberteten, ikke? Virkelig, der blev jeg bare teenager, og det eneste det handlede om, det var bare fest og druk, ikke? Og så var der nogle uheldige episoder med at man skulle fungere i skolen samtidig med at man skulle fungere som tough guy, jeg ved ikke hvad fanden det var for en rolle, jeg tilegnede mig der, men der var i hvert fald et eller andet. Så begyndte man også at hænge med nogle mennesker, som var, ikke var ældre end én selv, men som var lidt mere fremme i skoene hvad angår alkohol og stoffer og alle de her ting (s. 2).

På denne vis ser jeg i citaterne her en vis ansvarsfralæggelse, der til dels ligner den, jeg påpegede i Nikolajs fortælling. Mens Nikolajs historie omhandlede, at samfundets (og ikke mindst skolens) andetgørelse havde præget ham til at gå en særlig vej, så peger det determinerende element i Malthes fortælling snarere i en retning, der ligger inden for forventningen til et dansk ungdomsliv. Malthes fortælling repræsenterer i høj grad netop en majoritetsfortælling, men pointen er, at der

også inden for en sådan majoritetsnorm nedlægges særlige forventninger og rammer over individet for, hvad et "normalt" ungdomsliv skal indeholde.

I den følgende passage reflekterer Malthe over konsekvenserne af de valg, han traf som teenager, og hvorvidt han ville have gjort noget anderledes i dag. Han ved, at han "kom til at hænge med de forkerte" og at dette har holdt ved til i dag. På den anden side er det dét, reflekterer han, der har gjort ham til den, han er. Refleksionerne indeholder markante modsætninger i, at de på én gang afviser og tager ansvar og agency. Dette forhold læser jeg som udtryk for, at Malthe fortsat forhandler meningen med det skete, og hvordan denne mening griber ind i hans selvbillede. At meningen med det fortalte er til fortsat forhandling, går igen i hele fortællingen. Dette, finder jeg, må ses i relation til den nyetablerede kontekst på læreruddannelsen, som Malthe befinder sig i. For at kunne fortælle om sig selv og sin fortid, må man vide, hvor man er på vej hen. Og dermed formes tolkningen af det skete i overensstemmelse med den aktuelle og fremadrettede kontekst (Taylor, 1989). Bruner er inde på noget tilsvarende, når han skriver, at: "The self as narrator not only recounts but justifies. And the self as protagonist is always, as it were, pointing to the future. When somebody says, as if summing up a childhood, "I was a pretty rebellious kid," it can usually be taken as a prophecy as much as a summary" (Bruner, 1990, p. 121).

Fortællingens afprøvende karakter læser jeg dertil som udtryk for, at Malthe udfordres af at stå ved sin historie og integrere problematiske elementer i den fremadrettede selvfortælling. Dette kommer bl.a. til udtryk i følgende passage, hvor Malthe på én gang vedkender, at han skulle have gået nogle andre veje, samtidig med at han retfærdiggør eller fralægger sig ansvaret for sine "upassende" vaner, der stadigvæk hænger ved:

Fordi man har jo stadig, jeg ved ikke, om man skal kalde det et hashmisbrug, for hvis det var et hashmisbrug, så var det jo noget, hvor det skabte problemer for én, og jeg opfatter ikke selv, at der er nogle problemer med at fornøje mig med et rusmiddel en gang i mellem, altså ryge en joint en gang imellem, men det er bare en af de ting, jeg har tænkt på: tænk hvis man gik en anden vej. Og det er helt klart, at dengang, der kom man sgu til at hænge med de forkerte mennesker, og det har sgu hængt lidt ved

helt til i dag. Og så er der den der konstante følelse af, at du ved jo egentlig godt, hvad det gode liv er, men om du vælger at følge det eller ej... det er hårdt (s. 2).

Igen startes sætningen ovenfor i 3. person, men det er interessant, at han her skifter til først 1. person ental og derefter et 2. persons "du" idet han omtaler det "gode liv" og underforstået en normativitet i, at der var en anden vej, som han vidste, at han burde have gået, samtidig med at han "valgte" en anden. Trods erkendelsen af før som nu at komme til at "hænge med de forkerte mennesker", slutter Malthe samtidig, at det netop også er disse (vild)veje, der har dannet ham til den, han er i dag. Der ses i disse og lignende eksempler således meget tydelige angivelser af, hvad der er godt og forkert, og hvordan Malthe løbende reflekterer over sine bevægelser herimellem.

Ifølge Taylor er sådanne bevægelser netop udtryk for individets menings- og identitetsforhandling i en tid, hvor der ikke længere findes en på forhånd givet overordnet værdiramme, der angiver retning for rigtigt og forkert. Dette medfører ikke for Taylor, at der ingen værdiramme eller meningshorisont er, men snarere at denne må skabes af individet selv i en vedvarende dialog med omgivende samtalepartnere i det, han kalder "webs of interlocution". Det er således i dialogen – og i den narrative handling at sætte ord på en mulig mening – at individet i samme handling *skaber* mening og identitet (Crone, 2002; Taylor, 1989). At den enkelte ikke af den grund nødvendigvis lever efter sin egen opfattelse af en etisk værdiramme, fremgår tydeligt af Malthes fortælling. Det kan, ifølge Taylor, give anledning til en spænding i spørgsmålet om at leve et autentisk liv, og kan besværliggøre individets fortsatte selvfortolkning.

Det er sådanne dialoger jeg ser Malthes fortælling og skiftende stemmerbrug som udtryk for. Hans gentagne kommentarer om at kende det gode liv, men ikke at være i stand til at vælge det, læser jeg som et tegn på, at Malthe placerer sig i mere et meningsfællesskab, og at han til stadighed arbejder med at forene disse fællesskaber. Den i fortællingen mest markante ydre stemme er Malthes mor, der nævnes både direkte og indirekte adskillige gange. Eksempelvis fremhæves Malthes mor som årsag til, at Malthe bliver sendt væk fra vennerne til den mere strukturerede efterskole. Ligeledes er det flere steder gennem hendes vurderinger, at både venner og en kæreste evalueres (s.3), hvorfor morens stemme muligvis også spiller en rolle i Malthes ide om "det gode liv", som han har så svært ved at følge. Mens hun gennemskuer vennernes problemer og hashmisbrug, glider hendes positive



vurdering af en tidligere kæreste ind i Malthes egen vurdering med kommentaren, ”Og det var jo, det var jo min mors drømmepige, hold da op, hun er også selv jyde, og det kunne min mor godt lide. Og det kunne jeg jo også godt lide” (s. 3).

Efterskolen evalueres ambivalent. Den repræsenterer en struktur og orden, der sættes imod det vilde fællesskab derhjemme. Trods bevidstheden om efterskolens kvaliteter, så er det alligevel de gamle venner derhjemme, der trækker. Også her ses altså en modsætning mellem at blive draget én vej, og i tilbageblik vide, at han nok burde have gjort noget andet.

### *Bindende fællesskaber*

Hjemme igen vender Malthe tilbage til de gamle venner. Disse har fortsat en retning mod yderligere sociale problemer, hvorfor Malthe udtrykker en ny distance og en ny perifer position i fællesskabet, hvor han i tiltagende grad udtrykker en trang til at ville tale de andre til fornuft, samtidig med, at han også selv fortsætter det gamle spor:

Det, der sker, er, at jeg får en fornemmelse af at de her gutter, jeg får en fornemmelse af at jeg er nødt til at sige til dem, at det nok ikke er det sundeste de har gang i, men samtidig skal jeg jo også passe på, at jeg ikke kommer til at lyde som ham der den kloge idiot, der står ovre i hjørnet og spiller hellig, for jeg var jo ikke en skid hellig eller bedre selv. Jeg var jo bare ham, der prøvede at fyre noget fornuft ind i de her drenge, mens jeg selv sad... altså, jeg kunne sidde og snakke med dem om deres hashmisbrug med dem, mens man selv sad og røg, ikke? Det er dér, vi er. Man er jo ikke en skid bedre selv, men man opfatter bare altid sig selv bedre, fordi man tænker, jamen hvis nu jeg prøver, så har jeg da gjort noget. Ikke så meget for mig selv, for jeg havde jo styr på det, jeg kunne jo sagtens, altså, alt det der. Men... ja, det var noget lort, men det fortsætter så (s. 4).

Selvom fællesskaberne er vigtige i Malthes fortælling, udtrykker han et ambivalent forhold til dem alle. Malthe placerer sig værdimæssigt i periferien af flere fællesskaber og med en fod i flere lejre. De gamle venner er på én gang nogen, der trækker, men som også kommer til at stå i vejen for hans udvikling. Og samtidig synes han i sine konkrete handlinger stadig at være en central del af

fællesskabet. I ovenstående citat optræder de gamle venner som en slags referenceramme for hans egen bevægelse, som han kan spejle sig i og etablere sin egen fortælling i relation til. Hermed positionerer Malthé sig som én, der har ”styr på det”, og der ”jo sagtens [kan lade være med at ryge]” etc. Denne del af fortællingen viser et brud med tidligere værdier, og en ny bevægelse mod en mere tilpasset vej mod uddannelse og nye fællesskaber. Når Malthé her som tidligere samtidig peger på en vis forstillelse eller dobbeltmoral i sin egen selvfortælling med kommentarer; ”*jeg/man var jo ikke en skid bedre selv*”, så leger han i en vis grad med fortællingens struktur og relativiserer eller suspenderer gyldigheden af det sagte (Gadamer, 2004): Han var ikke bedre selv, men han kunne indtage en position som *bedre*, og dermed fremstå som sådan. Heraf læser jeg, at selve det at kunne formulere en anden vej, synes afgørende for, i fremtiden at kunne bevæge sig i denne retning.

### **Gymnasiet som subjektiveringsplatform**

Det følgende kontekstskift bliver vigtigt for Malthé, der nu starter i gymnasiet. Nu kontrasteres gymnasiet til fællesskabet med de ”tunge” og hashrygende venner. Gymnasiet er en omvæltning, da der nu stilles nye faglige krav, men det er dog igen primært det sociale fællesskab, der fremhæves:

Det er der i 1. g., hvor jeg vil sige, at jeg danner – jeg vil ikke sige min sande identitet, men den, jeg har lyst til at være. Ikke ham der smartass’en, der ryger for meget hash, der bare er skaldet og synes det er fedt at slå og sådan, men det er bare ham dér Malthé, der måske kender nogle tunge mennesker, i den forstand, men som er en god gut, og som vil alle det bedste. Og det gik bare op for mig, at dén rolle, den falder jeg bare i super godt.

Gymnasietiden bliver altså en oplevelse af at kunne være, den han har ”lyst til at være”. Og dermed som en oplevelse af, at man kan gå en anden vej, og opleve fællesskab og anerkendelse på anden vis, end i de polariserede positioneringer, som han tidligere har optegnet. Det positive skift udtrykkes ligeledes i fortællerens stemmeføring og ordvalg, som her er præget af frihed, lyst og energi:

Og det var bare, - Jeg kunne føle mig tilpas, jeg kunne alt, altså jeg følte ikke, der var noget, jeg ikke kunne. Jeg havde ikke noget at miste ved at tale med folk. Der var ikke nogen ting, hvor... jeg tænkte, jamen altså, hvis de ikke kan lide dig, so what? Det er

da lige gyldigt. Det var som om jeg havde en fornyet selvtillid, måske fra efterskolen. Jeg skal ikke kunne sige det, det var bare kommet til mig. Det var jo fantastisk i den forstand, at jeg kunne bare være mig selv! Jeg kunne sætte mit hår, jeg kunne flirte med pigerne, jeg kunne det ene og det andet (s. 4).

Lysten til fællesskabet er tydelig i citatet. Mens de første møder med piger og pubertet blev fremstillet næsten deterministisk og med en hovedperson, der (om end med humor i stemmen) blev beskrevet som "et sexmonster" og som at "man skulle fungere" på særlige måder, så er der her en anden frigjort energi i fortællingen.

I de to foregående analyser pointerede jeg, hvordan fortællingens form og indhold syntes at mime hinanden. Noget tilsvarende finder jeg udtryk for i Malthes historie, bl.a. når fortællingen om den ny og vellykkede positionering som gymnasieelev, der "kan være sig selv" og flirte med pigerne, samtidig følges af en mere fri stemmebrug, billedsprog og ordspil.

Et narrativt plot i Malthes fortælling omhandler, hvordan han lærer at skifte mellem kontekster og positioner og at navigere mellem folks forskellige forventninger til ham. Det er bl.a. en sådan erfaring af at indgå i et nyt legitimerende fællesskab, jeg læser gymnasietiden som. Derudover tydeliggør fortælleren flere steder sine narrative kompetencer med overskud og humor, eksempelvis når han gentagne gange inddrager beskrivelser af sit hår som metafor for sine skiftende identitetspositioneringer: Mens modsætningen mellem hans tidlige kontekster på henholdsvis lilleskolen og kostskolen blev beskrevet som et identifikationsskifte fra "den [bløde,] langhårede med kasket" til "den kortklippede psykopat, som alle skulle frygte", så fremstilles gymnasietiden som en frigørelse af foruddefinerede karakterer, hvor han flytter sig fra det bindende drengefællesskab og (tilsyneladende) forlader positionen som "smartass'en, der ryger for meget hash, der bare er skaldet og synes det er fedt at slås". med beskrivelsen, "jeg kunne bare være mig selv! Jeg kunne sætte mit hår, jeg kunne flirte med pigerne, jeg kunne det ene og det andet". Malthe viser med disse beskrivelser, hvordan han taler ind i en allerede sprogligt symbolgjort ungdomskultur og bliver til som subjekt gennem de andres blikke. Her bringer han i min læsning en senmoderne identitetsdiskurs i spil, hvor også maskulinitet seksualiseres og objektgøres. Dog sås der ikke tvivl om, at det er en klar heteronormativ seksualitet, som Malthe udtrykker, hvor ordspillet med det

lange hår mest synes at understrege hans sikre position inden for grænserne af en maskulin norm (Richardson, 2012)<sup>93</sup>.

I Malthes gymnasieerindringer ser jeg udtryk for en klar positionering i en majoritetskultur, hvor Malthe oplever at passe ind og finde legitimitet i det ny fællesskabs værdier og præmisser for anerkendelse. Denne oplevelse synes i sig selv frigørende og magtfuld. Om end faglige forhold heller ikke her spiller nogen videre rolle, så bliver gymnasieerfaringen en legitimerende subjektiveringsplatform for Malthe i hans erfaring af, hvilken person han kan blive.

### *Uddannelse og lærermotivation*

Selve skolearbejdet får også kort en plads i fortællingen, men på en måde så det fremstår sekundært til gymnasiets sociale rammer. Malthe beskriver sin faglige indsats i gymnasiet som en modsætning til en karikeret, formanende stemme, der påpeger, at der skal læses to timers lektier i gymnasiet dagligt. Det bliver dog en regel, han tilsyneladende let modbeviser, og han balancerer i stedet sin dagligdag med et minimum af arbejde og med ”alligevel at ryge lidt ved siden af”. Det er derfor først i 3. g, at en anden virkelighed melder sig, da de dårlige karakterer begynder ”at brænde lidt”:

Og så følte jeg i hvert fald, at jeg gav den en skalle. Jeg ved ikke, om jeg reelt gjorde det, men jeg føler selv, at det var, jeg gav den lige lidt ekstra. Og det er jo også det, der leder mig hen på læreruddannelsen. Det er ikke for at snakke negativt om den som sådan, men jeg har altid haft en ide om, at der var et lidt roligere tempo. Det var lidt mere... der var ikke så meget gang i den. I forhold til det skriftlige, i forhold til det mundtlige. Det var mere... ikke sådan hygge... Det var ikke lige så seriøst i forhold til at skulle strukturere sin hverdag selv i forhold til universitet og forelæsninger og alle de her ting. og jeg tænkte, jamen det lyder da *megahyggeligt* (s. 5).

Igen er det altså klart, at det ikke er faglige interesser, der motiverer Malthe i hans valg at læse til lærer. Snarere motiveres han af det sociale fællesskab uddannelsen giver, af de overkommelige

---

<sup>93</sup> Scott Richardson (2012) har skildret kønsnormativiteter i det amerikanske skolesystem. Han viser, hvordan forskellige handlinger gives forskellige betydninger, afhængigt af aktørens performance af maskulinitet (og ’drengefællesskab’) på den rigtige måde.

faglige krav og af et socialt ønske om at kunne hjælpe nogle af de unge, der ”bliver overset i Danmark” som for eksempel hans egne venner (ibid.).

Her springer fortællingen tilbage til årene inden læreruddannelsen i en yderligere begrundelse af uddannelsesvalget. Malthe har i disse år et ungdomsjob i en kreditforening, og han opridses i denne del af fortællingen endnu et modsætningsforhold i sine relationer og valg. Malthe skulle – i modsætning til de andres obligatoriske ungdomsrejse – etablere sig i andelslejlighed i Lyngby og ”prøve hvordan det var, lege voksen, inden det hele startede med uddannelse”. Der følger dog også en anden virkelighed, med sump og et hashmisbrug, der ”tog fuldstændig overhånd”. Malthe forklarer selv denne tid med manglen på det sociale, manglen på struktur – og de deraf manglende argumenter for at anstrenge sig for noget:

Igen, det her med argumenterne for, hvorfor fanden man skulle stå op, de har bare aldrig været der. Men selvfølgelig, det har bare aldrig, det er underligt, men jeg har bare aldrig rigtig kunnet forklare overfor mig selv, hvorfor fanden jeg skulle lade være [med at ryge hash]. Det kan jeg ikke...(s. 6)

Ude af sumpen, og uden beslutningen uddybes yderligere, starter Malthe dog på læreruddannelsen. Dette, fortæller han, er ”det bedste, der er sket for mig i 100 år”. Igen præges denne del af fortællingen af liv og energi over det nye fællesskab:

Det dér med at møde op med de andre i klassen, de er interesserede i én, de vil vide det ene og det andet, og det samme gælder den anden vej. Jeg er jo også mega... jeg vil jo også vide... ”kom vi skal ud og drikke, vi skal lave alt muligt sjovt, vi skal bare være sammen, vi skal bare hygge os”. Ikke at faget og læring så bliver en biting, men for mit vedkommende, der er det dét der med, at skulle op hver dag til en institution, hvor man har lyst til at være.

Trods kommentaren om det modsatte fremstår det faglige i fortællingen netop som en biting. Når indholdet på uddannelsen ikke fylder mere end det gør, må det dog medregnes, at Malthe stadig kun er midt i sit første semester, og uddannelsen derfor er meget ny. Her er det imidlertid tydeligt, at det er det sociale og den legitimitet og identitet, som uddannelsen giver, der fremhæves som

betydningsfuldt og stilles i modsætning til sabbatårenes sump. Også Canger (2008) påpeger, at læreruddannelsen i sig selv fylder meget lidt i de fortællinger, hun har arbejdet med. At udlede mening af det skete kræver afstand, og dertil synes det afgørende at Malthe, som en del af de øvrige studerende, endnu ikke har mødt professionens virkelighed eller praktikforløb.

## Afslutning

Også sekvensen om seminariet afrundes med en refleksion over den manglende faglige indsats, hvilket leder videre til en række yderligere refleksioner over valg og selvforståelse. Dette markerer i min læsning afslutningen på Malthes historie, idet han her træder tilbage fra fortællingen og i en lang sekvens evaluerer og reflekterer over sine valg gennem tiden, og hvad der har gjort ham til den, han er. Malthe reflekterer her over spørgsmål om venner og måder at være sammen med dem på, som han kæder til overvejelser om hans til tider hårde facade. Passagen er interessant, idet den står i modsætning til tidligere meget positive beretninger om sociale relationer. Her markeres dobbeltheden altså igen, og det tidligere overskud afløses af refleksioner om hashmisbruget som det eneste, der holdt gruppen af drenge sammen, samt at han er ”ekstremt jaloux, ekstremt kontrollerende [...] på grænsen til det sygelige” (s. 9). Også svære familieforhold optager nu en tematik i fortællingen. Således dukker det levede livs kompleksitet op i fortællingens sprækker og giver nye vinkler på det fortalte<sup>94</sup>. Dette viser, at den narrative handling netop er en konstruktion, der med det samlede plot for øje, nødvendigvis må udelade, genskrive og fortolke det skete.

Eksempelvis uddyber Malthe nu sit forhold til sine to meget forskellige vennegrupper, som består af henholdsvis de tidligere omtalte hashrygende ”hoveder”, og af ”CBS-vennerne”, der fremstilles som de ”rigtige”, mere trygge og sikre valg af venner, der har ”mest at tilbyde”. På trods heraf er det hashfællesskabet, der ofte trækker, mens Malthe udtrykker et vist ”socialt handikap” over for de andre. Forholdet til begge grupper evalueres dermed ambivalent og uafklaret, samtidig med at han i sine refleksioner søger at drage mening ud af de forskellige positioner, han indtager:

Men når jeg tænker på det nu, så... ja, jeg kunne da godt have gået tilbage og holdt mig fra nogle valg, og holdt mig fra de rigtige mennesker, eller fra de forkerte

---

<sup>94</sup> Den gren af den livshistoriske forskning, der primært bygger på kritisk teori, interesserer sig netop for fortællingens ”sprækker”. Se fx Canger, 2010).

mennesker. Men omvendt, så ville jeg jo slet ikke have været sådan her i dag... det er jo helt underligt at tænke på, jeg ville jo slet ikke være mig. Så det... så jeg kan jo sagtens sidde og sige, at jeg ville have gået andre veje, men nej, det ville jeg ikke. Jeg vil jo bare være mig, som jeg er nu. Fordi jeg føler, det er jo ikke for at sidde og tale så højtideligt om sig selv, men alligevel, for jeg føler, at jeg er blevet et godt menneske. Og jeg ved hvad det gode liv er, så er det lige spørgsmålet, hvordan jeg opnår det gode liv, det må jeg lige skimme over...(s. 7)

Den mening, som Malthe etablerer i sine refleksioner betoner den ”rå tilgang” med ”*hovederne*” som en slags kilde til at være særlig, til at have prøvet noget mere (end det ”normale”/ det ”ikke-rå”), og noget han ikke ville være foruden. I tilbageblikket, hvor han nu er i gang med en ny uddannelse, og antageligt står et mere trygt sted, tjener dette element altså som en personlig ressource og som et tegn på den flersidighed, som han vurderer positivt og forsøger at rumme. Hermed læser jeg Malthes nye position som lærerstuderende som det element, der hjælper ham til narrativt at forene de to retninger i ham. Dette forhold foldes yderligere ud i det følgende.

### *Forhandlinger af fordomme*

Om end spørgsmålet (hvordan han vælger ”det gode liv”) stadig er uafklaret, så finder jeg udtryk for, at læreruddannelsen giver en ny platform, hvor Malthe kan trække på de kaotiske sider af sin baggrund som en konstruktiv ressource såvel som en kilde til anerkendelse. Dermed konfigureres baggrundsfortællingen til erfaringer, der nu kan inddrages i en faglig relation:

[...] det er [en] erfaring, for nu føler jeg mig jo speciel, når nogen skal snakke om, hvad var det den anden dag... da nogen skulle snakke om noget med cykeltyverier, så var der én der sagde, det dér med at folk de stjæler cykler, hvordan tør de? Og hvad gør de? Så kunne jeg jo bare spille smart, og jeg ved ikke om det er noget, jeg sådan hviler så meget i, men så kunne jeg jo sådan sige, ”jo men altså, det er jo ikke fordi det er noget, jeg ved så meget om, men jeg kunne forestille mig at... nu har jeg jo nogle venner”... og det ene og det andet, så skaber man ligesom en stemning om sig selv, ikke? (s. 8).

Malthe fortæller, at han ”skaber en stemning om sig selv”. Som jeg læser uddraget bruger han her sin baggrund til på den ene side at udvide forståelsen af unge kriminelle, måske for derved at undvige prædikatet om at tro sig ”bedre end sine venner”. På den anden side markerer han samtidig netop sig selv som *noget andet* end de kriminelle unge. Sekvensen fortsætter:

Samtidig med at jeg prøver at flygte fra det, for man bliver jo dømt, man bliver jo dømt hårdt. Når man ser en karseklippet ung mand med cap på, så ved jeg udmærket godt, hvad folk tænker om mig. men måske prøver jeg bare at modbevise det i sidste ende, for jeg prøver at være høflig, sød og rar. Jeg prøver ikke at være narrøvsagtig overfor andre mennesker. Så tænker jeg, at hvis jeg er sådan, så har de jo ret i deres fordomme, og det skal de ikke have. [...] jeg kan godt lide at tage røven på folk [...] når der er en, der snakker til én, og at jeg så ikke henvender mig på den dér bøvede måde, men at jeg rent faktisk er en velformuleret ung mand, der siger, jeg kan da godt hjælpe dig, ikke?

Malthe fortæller, at han godt kan lide at høre folk reagere og revidere deres første opfattelser af ham, hvis nogen først har kategoriseret ham som ”farlig”. Han gengiver sin egen reaktion på sådanne kommentarer,

”Nej, men sådan er jeg bare, man skal ikke skue hunden på hårene”. Og så kan jeg få en eller anden, ikke tilfredsstillende, men et eller andet smil på læben af det, ikke? (s. 8)

Malthe insisterer på denne vis på dobbelttydigheden og spiller på modsætningen mellem en hård attitude og velformuleret høflighed. Dermed anvender han evnen til at tale fra flere lejre som en ressource, hvormed han udfordrer fordomme, og samtidig møder anderkendelse og legitimitet. Fra den samlede analyse er det imidlertid klart, at Malthes historie stadig er midt i sin etablering og at læreruddannelsens nye fællesskab giver anledning til nye åbninger i det overordnede plot. Dette finder jeg udtryk for, når adskillige selvfortællinger optræder side om side, og løbende modererer eller suspenderer hinanden. Således kan fortællerens reflekterende passager siges at tjene til at ordne, strukturere og afprøve hvilke selvfortællinger, der er valide, og hvordan Malthe med afsæt i disse kan bevæge sig imod det gode.



## Delkonklusion

I det foregående har jeg analyseret tre fortællinger i samlede biografiske analyser. Med reference til Ricoeurs forståelse af fortællingens plotskabende funktion har jeg opdelt hver fortælling i henholdsvis en begyndelse, en midte og en afslutning. Fortællingernes forskellige elementer til trods har dette givet mig mulighed for at anskue indhold og form under et, og for at se mønstre og fællestræk i de måder, hvorpå der i fortællingerne etableres tematikker og plot og forhandles mening af det sagte.

Fra analyserne kan jeg se, hvordan hvert interview i dets *begyndelse* anslår de temaer, som fortælleren anser som betydningsfuld. Det sker dels bevidst, som når Yasmin allerede på forhånd har noteret de personer, hun vil huske at nævne, eller tilsyneladende mere ubevidst, som når elementer fra fx Nikolajs familie- og institutionshistorie antyder tematikker om sprog og tilhørs-længsel, der også i den videre fortælling bliver centrale. Ligeledes i Malthes fortælling optegnes der allerede i indledningen et markant modsætningsforhold mellem det frie og det bundne, som går igen som et spændingsfelt historien igennem.

Fra de indledende tematiseringer har jeg anskuet fortællingernes *midte* som det rum, hvor mere detaljerede erindringer og erfaringer foldes ud, og hvor indledningens tematikker behandles gennem konkrete beretninger i mere uddybet form. Her finder jeg særligt i Yasmins og Nikolajs fortællinger, at centrale begivenheder og skoleerindringer genfortælles i flere versioner, der på forskellig vis undersøger eller forhandler meningen af det skete. Fælles for alle tre fortællinger er det dog, at en sådan mening ikke på forhånd er givet, og at deres selvkaraktistik og refleksioner varierer i ganske betydelig grad, afhængigt af de skiftende kontekster, de er indlejret i.

Endelig har jeg i mine analyser markeret en *afslutning* på fortællingerne ved overgange, hvor konkrete erindringer bliver afløst af mere opsamlende refleksioner. Her bliver fortællernes narrative opbygning af mening central i arbejdet med at etablere en (om end midlertidig) afsluttet fortælling om dem selv. Disse afslutninger præges i høj grad af fortællernes aktuelle position i begyndelsen af en ny uddannelse, og de peger derfor i højere grad fremad mod forventninger til fremtiden end de peger tilbage. Samtidig er det klart, at dette udsigelsespunkt også i høj grad former de skoleerindringer, som fortællerne går til læreruddannelsen med, samt at de i varierende grad viser

fortællerens udfordringer med, at give en sammenhængende og ansvarsbevidst fortælling om sig selv.

### *Det sociale og det faglige*

Analyserne har tydeliggjort forskelle såvel som ligheder i de tre fortællingers indhold. Blandt lighederne finder jeg, at det særligt er sociale og personlige argumenter frem for faglige, der dominerer i de unges motivationer for at blive lærere. Både Yasmin, Nikolaj og Malthe har ganske ambivalente erindringer om deres egen skoletid, og det er i selvfortællingen primært de negative, der dominerer<sup>95</sup>. I alle tre fortællinger kobles lærermotivation imidlertid til fortællerens egne udfordringer i skolen eller i ungdommens venskabsgrupper, og der formuleres i alle tre fortællinger følgelig ambitioner om at inddrage disse erfaringer i deres kommende lærerarbejde. Det er således primært et ønske om at råde bod på fortidens udfordringer, og at kunne gøre en forskel for andre, der har det svært, der karakteriserer de studerendes lærermotivation.

Bl.a. i denne ambition om at kunne vende egne udfordringer til noget positivt, finder jeg i alle tre fortællinger elementer af både en modernistisk kollektiv kulturel fortælling om personlig vækst og udvikling, der bl.a. kommer til udtryk i ambitioner om, at blive til som dem selv, som, ”de *egentlig* er”, etc. Som Horsdal m.fl. pointerer, udfordres sådanne fortællinger dog i stigende grad af mere senmoderne fortællinger, der har forladt ideen om ét givet og sammenhængende *grand narrative*, og snarere anerkender en pluralitet af meningshorisonter, samt at man kan være mange forskellige personer på én og samme tid. Denne dobbelthed kommer klart til udtryk i alle tre fortællinger, og den betyder, at etableringen af en samlet selvfortælling kan være svær, samt at flere tematikker og selvkarakteristikker lades åbne. Ligeledes betyder denne dobbelthed, at uddannelsesmotivationen blander sig med andre selvfortællinger, som den enkelte løbende må navigere imellem. I de følgende analyser interesserer jeg mig for, hvordan denne kompleksitet kan spille ind i de studerendes fremtidige læreridentifikation.

---

<sup>95</sup> Dette kan jeg bl.a. se med inddragelse af se opfølgende interview, der også fremhæver mere positive historier om vigtige lærere m.m. Elementer fra disse interview har jeg ikke inddraget i de biografiske analyser.

### *Individuelle svar på kollektive fortællinger*

Biografiske fortællinger kan illustrere, hvordan mennesker forhandler mening mellem kulturelle fortællinger og meningsfællesskaber, og de enkelte svar viser bl.a., hvilke fortællinger om klasse, etnicitet og religiøse såvel som politiske fællesskaber, den enkelte knytter an til (Horsdal, 2012, p. 100). Analyserne viser, at de studerendes livsvilkår og ønsker rummer en høj grad af lighed og kredser om enslydende tematikker. Således finder jeg, at en del af de forskelligheder, der naturligvis også er at finde, i en vis udstrækning kan ses som forskelle i, hvordan den enkelte besvarer de muligheder og krav, de bliver givet. Hvordan disse svar gives forskelligt sprog, afhænger dermed i høj grad af fortællernes egne læringshistorier såvel som deres tolkninger af det skete i relation til deres fortællingers samlede plot.

Eksempelvis synes det generelt, at skole- og kontekstskift markerer både nye muligheder for frigørelse og udfordringer eller utryghed. At skulle finde sin plads i en ny kontekst, fremstår udfordrende i alle tre fortællinger, og det er langt fra altid, at en given status kan videreføres i en ny kontekst. Samtidig finder jeg netop her markante forskelle i, hvilket sprog disse erfaringer gives, og det er her klart, at de omgivende konteksters vurderinger og anerkendelseslogikker bliver betydningsfuld for den enkelte. I analysen af Nikolajs fortælling påpegede jeg eksempelvis, hvordan han igen og igen betoner, at samfundets forventninger har presset ham i en særlig retning. Mens alle døre formelt eller tilsyneladende står åbne for ham, så oplever han gentagne gange, at hans retning og position allerede er udstukket. En tilsvarende tendens finder jeg hos Yasmin, hvis fortælling ligeledes synes at indeholde en stærk betoning af, at ikke alle veje ligger åbne for hende.

Særligt den senere del af Malthes fortælling står i ganske markant kontrast hertil. Mens også hans tidlige erfaringer ikke mindst med teenagelivets normativiteter fremstod på forhånd fastlagte, så høres der i hans senere fortælling en høj grad af frihed forbundet med nye kontekster, og med de muligheder for, på ny at kunne definere sig selv. Jeg finder, at dette på ganske interessant vis illustrerer, hvordan Malthes fortælling klart reflekterer en majoritetsfortælling, der netop er karakteriseret af selv at have definitionsretten over sin egen historie.

### *Fordomme mellem fællesskab og marginalisering*

Den enkeltes fortælling bliver aldrig til i et vacuum, og både omgivelserne og det, der siges, må altid forstås dialogisk (Taylor, 1989, Horsdal, 2012). Når mening etableres i fællesskaber, så distribueres ligeledes betingelserne herfor samt for opretholdelsen af mening i et sådant fællesskab. Dette spiller ind på komplekse måder, ikke mindst i Yasmins fortælling, der gentagne gange betoner, hvordan hun altid er alene og i opposition. Mens de ydre strukturer ikke nødvendigvis er anderledes for Yasmin end for fx Malthe, så synes hans meningsskabende identitetsarbejde altså at have anderledes vilkår, der i højere grad giver ham en erfaring af, at han kan "falde i hak" og modtage anerkendelse og legitimitet ved at være, som "han er".

Ved et sådant blik mener jeg, at det bliver muligt at se, hvordan forskellige forklaringsmodeller giver – eller ikke giver – mening for den enkelte. Om end alle tre beretter om at være underlagt fordomme og negative stereotyper, så finder jeg ligeledes, at Malthes overordnede majoritetsposition som henholdsvis etnisk dansk, heteroseksuel dreng med forældre, der synes solidt plantet i en dansk middelklasse, synes at privilegere ham på måder, der mere umiddelbart end for de andre giver ham mulighed for at gå imod folks fordomme og modbevise de fordomme, han oplever, knytter sig til ham. I min analyse er det denne frihed til selv at forfatte sin fortælling, og til selv at være forfatter til vore egne liv og de "scripts" vi er blevet givet (Apple, 2000), som Malthe gentagne gange fremstiller som frigørende og tilfredsstillende.

Om end ovennævnte forhold synes markant, så finder jeg dog også, at der fortsat er behov for at fastholde kompleksiteten både i forståelsen af et minoritets- og et majoritetsperspektiv. Sådanne perspektiver bliver netop altid til i samspil med den omgivende kontekst, og det er fra fortællingerne klart, at Yasmins og Nikolajs minoritetserfaringer langt fra er ens. Mens der her både må indregnes hvordan etnicitets- og kulturforklaringer intersekerer med bl.a. spørgsmål om køn og social klasse, så har også deres forskellige oplevelser af læreruddannelsens kulturfag KLM illustreret, hvordan også fag og skolens normativiteter positionerer elever og studerende på ganske forskellig vis. Dette forhold har ikke været et tema i Malthes fortælling, og han har ikke selv inddraget KLM eller andre fag heri. Dette finder jeg, kan ses som udtryk for, at Malthe i langt højere grad end de andre bevæger sig inden for en majoritetsposition, hvor skolens kulturelle – og herunder kulturkristne – selvfølgeligheder fremstår naturliggjorte og umarkerede.

Skolen fremhæves som arena for de subjektiveringsprocesser, hvor fortællerne har lært, hvem de er, og hvor de gennem tilpasningen til andre elever og læreres blikke er blevet til som særlige elever og individer. På samme vis finder jeg i alle tre fortællinger udtryk for en balancering af frihed og valgmuligheder – og en vekslende tilpasning til eller forhandling af de omgivende strukturer, som de hver især er indlejret i. En sådan vekselvirkning mellem tilpasning og forhandling kan forstås som en central dannelsesproblematik i en senmoderne tid, hvor samfundets krav til individet er under fortsat forandring (Krejsler, 2012). Hvordan disse krav besvares – og hvorvidt de peger mod øget frigørelse eller marginalisering, afhænger for mig at se både af de subjektiveringsmuligheder, som den omgivende kontekst tilbyder den enkelte, og af de narrative kompetencer, hvormed den enkelte tilpasser sig, forhandler eller udfordrer disse betingelser. Hvordan de studerende giver udtryk herfor, er blandt de spørgsmål, som jeg rejser i de følgende tre tematiske analysekapitler.

## DEL IV: TEMATISKE ANALYSER

---

### *Indledning*

I det foregående har jeg koncentreret mig om tre udvalgte fortællingers meningskonstruktion og identitetsforhandling. I de følgende tre analysekapitler vil jeg dreje på mit analytiske greb og analysere et udvalg af temaer, der går igen på tværs af de enkelte fortællinger, og som jeg finder relevante for besvarelsen af afhandlingens overordnede problemstilling. Dermed løfter jeg i denne del af afhandlingen de enkelte fortællinger ud af deres partikularitet og kontekst og analyserer dem i en bredere ramme. Formålet er, at de to analysetilgange skal komplementere hinanden, og at de samlet skal bidrage med nye vinkler på, og forståelser af, den komplekse empiri.

Afhandlingens forskningsspørgsmål, såvel som mit løbende arbejde med empirien, har klarlagt en række brydningsflader i de enkelte fortællinger. De følgende temaer er derfor i høj grad formuleret gennem en empiridrevet proces, hvor jeg har omformuleret spørgsmål og genfortolket på tidligere perspektiver i empirien. De brydningsflader, der har fanget min opmærksomhed, relaterer sig overordnet til identitetsprocesser i spændingsfeltet mellem erindring, subjektivering og selvfortælling, med en særlig interesse for individets tilpasning i fællesskaber. Herunder interesserer jeg mig for, hvordan individer indlejres i samfundets kulturelle normer, og hvordan de studerendes møde med læreruddannelsens sociale og kulturelle landskab griber ind i deres forskellige subjektiveringsmuligheder og fremtidsforventninger. Endelig fokuserer jeg i de forskellige analyser på, hvordan de studerende på tværs af relationer og fællesskaber evner at navigere i og forholde sig til mangfoldighed og flertydighed.

Når jeg i kapitel 9 og 10 særligt inddrager de studerendes erindringer fra folkeskole- og gymnasietid, så er det fordi, jeg anser disse erindringer som en central del af deres læringshistorie om, hvem de er, og hvem de kan blive. Gennem kapitlerne argumenterer jeg for, hvordan disse læringshistorier får betydning for de studerendes emotionelle koblinger mellem selvfortælling, lærermotivation og læreridentifikation.

Således omhandler **kapitel 9** skoleerindringer om mobning, ensomhed, tilpasning og fællesskabsdannelse. Her anlægger jeg et relationelt og processuelt blik på fortællernes refleksioner om selvidentitet og positionering i forhold til særligt klassens men også øvrige fællesskabers rum.

I **kapitel 10** analyserer jeg fortællinger om skolens kategoriseringer med fokus på oplevelser af at blive subjektiveret som anderledes af lærere og til tider andre elever i skolen. Jeg fokuserer her på, hvordan særligt nogle fordomme og normativiteter etablerer relationelle minoriserings- og majoriseringsprocesser, der subjektiverer de studerende på forskellig vis, og efterlader dem tilsvarende forskellige handlemuligheder også i forhold til skolens faglige krav.

Endelig analyserer jeg i **kapitel 11** de studerendes udtryk for læringshistorie, lærermotivation og læreridentifikationer. Disse identifikationsprocesser relaterer jeg dels til de ovenfor analyserede skoleerindringer. Dels analyserer jeg, hvordan de studerende udtrykker, at faglige og sociale italesættelser af kulturel mangfoldighed på læreruddannelserne stiller forskellige positioneringsmuligheder og identifikationskategorier til rådighed.

## **Kapitel 9: Erindringer om eksklusion og inklusion i skolen**

Personlige historier om identitet og tilblivelse i forskellige sociale relationer er et dominerende tema på tværs af fortællingerne. Disse er i høj grad spundet ind i en narrativ struktur, der er formet af klasse- og skoleskift, etablering af nye venskaber eller vendepunkter i fortællerens forhold til sig selv. Øvrige barndomserindringer og familiefortællinger uden for skolen synes omvendt, for hovedparten af fortællerne, at indgå mere sporadisk eller fragmenteret undervejs. Dette siger på den ene side noget om, hvor afgørende en rolle skolen spiller i børns dagligliv – og ikke mindst i erindringer om barndomslivet. På den anden side må dette også ses i forhold både til min forskningsinteresse og det forhold, at det netop er kommende lærere, der erindrer. Ifølge Bruner (1990), udledes erindringer ikke direkte fra erfaringen, men konstrueres snarere som led i en overordnet historie om, hvem vi tror, vi er. Derfor må betoningen af netop skoletidens erindringer som betydningsfulde også ses i lyset af fortællernes retrospektive meningskonstruktion.

På trods af, at det netop er kommende lærere, der fortæller, er det dog ikke primært akademiske eller faglige forhold, der fremhæves i erindringerne<sup>96</sup>. Snarere fokuserer hovedparten af

---

<sup>96</sup> Denne tendens er lig andre undersøgelser der viser, at skoleerindringer primært fremhæver sociale forhold som betydningsfulde (Walls et al., 2001).

fortællingerne på erindringer om sociale og personlige relationer, hvor skolens skiftende rum snarere kommer til at tjene som strukturerende ramme for de udfordringer og erfaringer, fortællerne undervejs refererer.

I det følgende vil jeg analysere, hvordan spørgsmål om fællesskaber og identitetsforhandlinger indlejres i disse skoleerindringer samt hvilke in- og eksklusionsprocesser, der reflekteres heri. Herunder interesserer jeg mig for, hvordan de studerende gennem skoletidens fællesskaber erfarer at blive subjektiveret som særlige typer elever og personer, og på hvilke måder dette åbner eller lukker for nye positioneringsmuligheder.

### Udenfor fællesskabet

På tværs af alle fortællingerne er det klart, at skolen er andet og mere end et rum for faglig læring, og en for mig overraskende stor andel af fortællerne fremhæver negative og svære folkeskoleerindringer. Hovedparten af disse erindringer handler om mobning og ensomhed, eller om på forskellig vis at have (haft) svært ved at indgå i sociale relationer. For mange fremhæves tiden i folkeskolen som utryk eller ensom. Flere erindrer svære identitetskonflikter om at ”finde sin plads”, og ”finde ud af hvem man var”. Og andre taler om fraværet af lærere, forældre eller andre, der forstod, og ”greb ind” i konflikter. Redundansen af negative skoleerfaringer synes markant i lyset af, at fortællerne netop alle har valgt at læse til lærere og således at vende tilbage til skolen og gøre denne til udgangspunkt for deres professionelle arbejde.

Kofoed og Søndergaard, der gennem en årrække har forsket i ekskluderende processer i skolen, understreger betydningen af, at det netop er inden for skolens professionelle – og obligatoriske – ramme, at fænomener som mobning finder sted: ”Når nogen skydes ud af fællesskabet, ekskluderes og mobbes, sker det [...] i perspektivet af den berettigede forventning om at være en del af det fællesskab, klassen præsenteres som” (Kofoed & Søndergaard, 2013, p. 7). Med et sådant blik er mobning som forskelsskabende fænomen interessant i lyset af folkeskolens formål, der netop omhandler at fremme ”den enkeltes elevs alsidige udvikling” og at udvikle elevens ”tillid til egne



muligheder” i et miljø præget af ”åndsfrihed, ligeværd og demokrati”<sup>97</sup>. Trods dette formål er det imidlertid ingen ny erkendelse, at skolen som institution samtidig gennem forskellige delings- og klassifikationsprocesser udstikker kriterier for, hvad der udgør de passende former for ’elevhed’<sup>98</sup>, og at både lærere og elever medvirker aktivt i reguleringen af sådanne kriterier.

Med dette afsæt læser jeg de personlige erindringer om eksklusion såvel som inklusion som mere generelle erfaringer med socialisering og tilpasning ind i (og ud af) skolens fællesskaber, der i forskellig grad kan være præget af en egentlig marginalisering af de, der ikke passer ind. Således bliver mobning én blandt flere komplekse mekanismer, hvormed fællesskabet regulerer og disciplinerer det enkelte barn. Som jeg redegjorde for i kapitel 2 har Søndergaard, Kofoed med flere bidraget med teoridannelser om, hvorledes vi kan forstå sådanne processer. I kapitlets første afsnit er det særligt dette arbejde, jeg inddrager.

### *Fortællinger om mobning*

Fem – dvs. ca. en tredjedel (eller ca. 33 %) af de 14 fortællinger – rummer beretninger om at være blevet mobbet<sup>99</sup>. Der er imidlertid et noget større antal, der beretter om usikkerhed eller nervøsitet i at indgå i sociale relationer, ligesom en enkelt – Sonya – ikke fortæller om at være blevet mobbet, men om i perioder selv at være del af en gruppe, der mobbede andre. Kun Line, Anna, Troels og Emma kommer slet ikke ind på emnerne mobning eller eksklusion. I den samlede læsning synes det derfor klart, at elementer af mobning, og oplevelsen af at være udsat eller uden for fællesskabet, er velkendte fænomener for en stor andel af de studerende, der læser til lærere. Med forbehold for det begrænsede antal interview, så er denne andel højere end det resultat, en spørgeskemaundersøgelse om mobning for 1052 elever fra 60 7.-8. klasser i Københavns Vestegn i 2009-2010 peger på<sup>100</sup>. Her

---

<sup>97</sup> Uddrag fra folkeskolens formål 2006, § 1-3.

<sup>98</sup> Jette Kofoed undersøger i sin afhandling *Elevpli – inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen* (2004), hvordan skoleelever navigerer i skolens sociale spillerum, samt hvordan elever udviser en ”passende form for elevhed”.

<sup>99</sup> Jeg har her udeladt én fortæller, Rasmus, trods han nævner at være blevet mobbet i sin første børnehave, da han ellers slet ikke kommer ind på emnet.

<sup>100</sup> Spørgsmålene, som eleverne besvarede omhandlede elevernes oplevelse af sig selv, forhold til skolegang og forældre, oplevelse af deres klasse og erfaringer med mobning. Det var således undersøgelsens ambition at undersøge

er antallet af elever, der har erfaringer med at blive mobbet i det forløbne skoleår 13 %, dvs. noget lavere end i min empiri<sup>101</sup>, men alligevel højt nok til, at forskerne anser både mobning og beslægtede fænomener som værende signifikante elementer af børn og unges skolehverdag. Dette gør de ikke mindst ud fra den konklusion, som Rabøl Hansen, Henningsen og Kofoed drager fra undersøgelsen om, at ”der er signifikante sammenhænge mellem mobbeforekomst, og hvordan livet i selve klassen fungerer.” Når blot én elev i en klasse beretter om mobning, antager forfatterne, at flere elever oplever klassen som et utrygt sted at være. Ligeledes ser forfatterne markante ”sammenhænge mellem at være bange og mobning” (Rabøl Hansen, Henningsen, & Kofoed, 2013, p. 23).

Givet karakteren af de biografiske interview omhandler ingen af fortællingerne i min empiri udelukkende mobning, og fortællingerne giver ikke adgang til nær så uddybede forståelser af fænomenet, som mere fokuserede interview kunne give. Snarere giver de indblik i, hvordan erindringer om mobning knyttes til andre delelementer i fortællingerne, samt hvilke emotionelle normativiteter, der knyttes hertil (Zembylas, 2003). Mobning er et fænomen, der kan bevæge sig imellem relationer, og er tæt knyttet til magtforhold og til de enkeltes forhandlinger af positioner (ibid, Søndergaard 2011). Dette kommer indirekte til udtryk hos Sonya, der fortæller:

Hvis man var, øh, ti mennesker og ikke havde noget til fælles, så det eneste man kunne have til fælles, det var at mobbe den samme person. Så på den måde, så var man lidt sådan en del af et fællesskab alligevel nu, fordi man ligesom *hatede* den samme person, selvom man måske ikke har noget til fælles hverken fagligt eller interesseområde eller noget som helst. Det eneste fællesskab, man ligesom kunne danne sig, det var på baggrund af, at man havde det samme offer i mobning, ikke? Og jo, det har da også været sindssygt dumt af os, det har det da, at man så selv begynder at hade den samme person, fordi at det er det eneste, så, så føler man sig selv tryk. Men

---

relationer mellem klassens liv og mobning. I den forstand kan undersøgelsens vidensinteresse trods metodeforskelle sammenliges med min interesse.

<sup>101</sup> Her må det dog indregnes, at spørgeskemaundersøgelsen har fokuseret på det seneste år, mens min empiri samler barndoms- og skoleerindringer som et hele. Det er i det lys ikke overraskende, at resultaterne i mine data er højere, om end det også her i høj grad er i årene omkring grundskolens udskoling, at mine informanter har oplevet mobning.

det tror jeg bare har været... mere af hensyn til os selv, fordi vi måske har haft en længsel om at... holde fast eller tilpasse sig et fællesskab. (Sonya, s. 3-4).

Ud over det citerede fremgår mobning ikke som et tema i Sonyas fortælling. Sonya beretter om at have oplevet fordomme, være blevet puttet i bås og ufrivilligt kategoriseret, men mobning er ikke i den øvrige fortælling en del af hendes vokabularium. Snarere tjener erfaringen her til at styrke og opretholde et ellers svagt fællesskab. Selve dét, kollektivt at begynde at hade og udelukke nogle fra fællesskabet, tjener med andre ord som en intern gruppebekræftelse og tryghedsfølelse.

Det fremgår ikke, hvem Sonya inkluderer i det "vi", der længes efter at høre til. Om det er klassen som et hele, der var præget af utryghed og længsel, eller om det var en mindre gruppe, ved vi ikke. Ikke desto mindre tyder udsagnet på, at dét, der forårsager mobningen er en generel følelse af utryghed og usikkerhed, eller som hun forklarer netop "en længsel om at... holde fast eller tilpasse sig et fællesskab". Som jeg var inde på i kapitel 7 udtrykker også særligt Nikolaj en sådan længsel, som jeg i den biografiske analyse forbandt med en følelse af 'kulturel anderledeshed' og af ikke at passe ind i de dominerende, kulturelle normer. En del af Helle Rabøl Hansens forskning fokuserer netop på, hvordan en sådan længsel eller "longing to belong" kan hjælpe med at forklare mobningens sociale dynamikker, når mobbehandlinger på én gang initierer nogle elever ind i et særligt praksisfællesskab, og netop ekskluderer andre herfra (Rabøl Hansen, 2011). Hermed bliver også Wengers teori om, hvordan deltagelse i praksisfællesskaber er afgørende for menneskers oplevelse af identitet, tilhørsforhold og mening, relevant (Wenger, 2004).

Ovennævnte rejser for mig at se flere interessante spørgsmål, der både relaterer sig til mobningens funktioner såvel som de processer, der trigger fænomenet. Ligeledes rejser det spørgsmål om, hvad kvaliteten af de fællesskaber, som mobning opstår i, betyder. Er fx de fællesskaber, hvis medlemmer ikke har noget til fælles, mere udsat for mobning? Og hvilke nye indsigter kan det give, hvis eksklusionsprocesser relateret til udpegninger af kulturel eller etnisk anderledeshed analyseres med inddragelse af teoridannelser om længslen efter social indlejring i et fællesskab og en deraf følgende mulighed for social eksklusionsangst? (Søndergaard, 2009).

Som jeg diskuterede i de biografiske analyser, kan elementer af både Malthes og Nikolajs fortællinger om mobning læses som processer, hvormed fortællerne forklarer, hvordan de blev til

som ”dem selv”. I begge fortællinger relateres perioderne med mobning til, at de havde svært ved at finde ”deres plads” i de givne fællesskaber. Malthes oplevelse af mobning synes kortvarig og optræder primært som kontrasterende forklaring på, at han blev ledt i en ”forkert retning” og for en tid blev noget andet, end han ”egentlig var”<sup>102</sup>.

Også i Nikolajs fortælling kædes erindringer om mobning sammen med, hvordan han med forskellige strategier forsøger at tilpasse sig og finde en plads i fællesskabet. Dermed bliver positionen som mobbeoffer en primær årsag til – eller måske en retrospektiv forklaring på – resten af skoletidens problemer. Som jeg viste i kapitel 7, kobler Nikolaj mobningen med erkendelsen af, at han ”fandt ud af, at [han] var indvandrer” og derfor følgelig ”måtte [...] hoppe ind i cirklen, og falde ned på deres niveau”. ’Perkeridentiteten’ er altså én, han efter eget udsagn ”bliver presset ud i” (s. 3), for overhovedet at kunne passe ind og tildeles en plads i fællesskabet. På denne vis tematiserer flere af disse fortællinger et paradoks mellem længslen efter frihed til at være ”den man er” på den ene side og et behov for at tilpasse sig og at ”gå i hak” i et fællesskab på den anden. I forståelsen af denne længsel og de subjektiveringsbevægelser, der kan knytte sig hertil, finder jeg Søndergaards (2009) begrebsdannelse om behovet for social indlejring hjælpsom.

Ligeledes er det generelt, at erfaringerne med mobning gives forskellige forklaringer, hvor fortællerne, udover Sonyas kommentar om en længsel efter at høre til, primært henter deres forklaringer i en individ-centreret forståelse af mobning, hvor en person mobbes, fordi vedkommende som person skiller sig ud på uheldig vis, fordi han er anderledes, mørk i huden, har problemer derhjemme, etc. Hermed knyttes en dynamik til mobbefortællingerne, hvori mobbeofferet enten får ”anvist” en plads og tolereres, hvis han tilpasser sig. Eller hvor han – i mere ekstreme eksklusionsprocesser – skydes helt ud af fællesskabet, og foragtes (Søndergaard, 2009).

Både i Malthe og Nikolajs fortællinger tilpasser de sig fællesskabet for en tid. Mens mobbeoplevelsen hos Malthe dog straks modereres, når han kommenterer, at det måske mere var noget ”drilleri”, så synes erfaringen i højere grad uafsluttet for Nikolaj. Jeg læser dette i forbindelse med de kulturelle rammer, de to gennem skoletiden har haft til fælles, men er blevet positioneret forskelligt i. Mens

---

<sup>102</sup> Dette skal ikke læses som min vurdering af, hvorvidt nogle tilfælde kan bestemmes som mere reelle eller rene former for mobning end andre.

Malthe i gymnasiet møder et fællesskab, hvori han "falder i hak, fuldstændigt", så oplever Nikolaj igen og igen at være illegitim i de fællesskaber, han skifter imellem. Når Nikolaj gennem hele sin skoletid skifter mellem forskellige positioner i hierarkiske fællesskaber, så finder jeg her netop udtryk for en søgen efter legitimitet, en længsel efter at høre til og at blive indlejret i et anerkendende fællesskab. Mens nogle mobbefres positioner fremstår mere statiske, er Nikolajs fortælling imidlertid interessant i kraft af de skiftende positioneringer, han tager i brug. Nikolaj mobbes, får bank hver dag, men han slår også igen og bliver hård. Han "bliver perker", ligesom han for en periode indtager positionen som klassens klovn. Mens han ikke fortæller om selv at mobbe andre, er det klart, at han (fremme på læreruddannelsen) nyder at provokere og "sætte gang i futtoget" med overraskende og ganske radikale kommentarer. Både sidstnævnte kommentarer og positionen som klassens klovn er interessante og åbner for et blik for, hvordan eksklusionsmekanismerne kan forhandles og forskydes.

Når Nikolaj eksempelvis i 4. klasse bliver klassens klovn, så ser jeg heri et forsøg på at balancere mellem de ellers uforenelige roller og krav, som henholdsvis skolen, hans forældre og de andre elever tildeler ham. Ifølge Søndergaard rummer klovnerollen en særlig potentiel magt, idet 'klovnen' ved hjælp af humor, dels kan muliggøre midlertidig lindring i mobberamte klasser, dels kan styre humoren – og dermed de in- eller ekskluderende bevægelser i særlige retninger (Søndergaard, 2011). Jeg er enig i, at en sådan anvendelse af humor kræver en særlig position at handle fra. Eksempelvis opstår klovnerollen først som en mulighed, da Nikolaj "bliver hård" og slår igen. Alligevel ser jeg primært positionen i skoletiden som en midlertidig afværgestrategi, der ikke synes at lindre de vedvarende udtryk for "identitetskrise for fuld skrue" (s. 3) og følelsen af "altid at være i undertal", som han udtrykker.

Ifølge Søndergaard kan en klasse under pres være tonet af flere længsler efter fællesskab. Sådanne længsler kan i særligt grad omhandle "længslen efter socialt overblik og efter den kontrol, der opnås gennem afgrænsninger og indhegning af egen gruppe" (Søndergaard, 2011, p. 58). Dette ses i Nikolajs fortælling eksempelvis ved, at han på tværs af sine forskellige positioneringer samtidig definerer og afgrænser både sin egen og "de andres" positioner på måder, der bliver tiltagende hierarkiske og ekskluderende. Dette gælder eksempelvis i den delfortælling, hvor Nikolaj subjektiveres som 'perker' og kæmper for en legitim plads i et fællesskab af marginaliserede unge

muslimer, hvor mere restriktive kønsnormer antageligt dominerer. I sin tilpasningsiver må særligt hans søster og mor stå for skud og indhegnes efter hans daværende autoritative verdensbillede.

Nikolaj forklarer om søsteren:

Hun kunne jo ikke have en kæreste, for så ville de andre drenge jo hænge mig ud. Det var kun mig, mine forældre har altid været åbne. Det var kun mig, der gik ind og sagde, ”nej, du må ikke have en kæreste!” Fordi jeg var underlagt det pres fra de andre, for hvis jeg fik at vide, ”din søster har lige kysset med ham der”, så havde de grinet, hvis jeg ikke havde gjort noget. Og hvad havde hele min barndom i folkeskolen handlet om? Det var dér, at jeg blev mobbet og grinet af. Så det var bare det sidste, jeg ville have, at nogen skulle grine af mig. Så jeg måtte bare tage sagen i egen hånd. Og det skulle jeg jo ikke gøre, det er jo ikke meningen (Nikolaj, s. 14).

Børn og unge, der oplever mobning, er signifikant mere bange for ”alt muligt” knyttet til livet i skolen. Mest af alt er de dog ifølge førnævnte spørgeskemaundersøgelse bange for at blive til grin (Rabøl Hansen, Søndergaard 2011). At dette vejer så tungt kan knyttes til fænomenets relationelle karakter: at blive til grin i fællesskabet betyder tab af anerkendelse, værdighed og respekt – og i værste fald et fuldstændigt tab af legitimitet i det pågældende fællesskab. Det er en sådan angst, jeg læser ovenstående som udtryk for. Nikolajs søster bliver også selv mobbet. Mens Nikolaj selv forklarer sin egen offerrolle med sin etniske anderledeshed, så sætter han intetsteds søsterens position i relation hertil, men forklarer snarere denne med, at hun er tyk. Dette peger dels på muligheden for at inddrage en interesse for, hvordan køn og etnicitet intersekerer på forskellig vis og antageligt efterlader andre, og måske mere åbne subjektiveringsmuligheder, til søsteren. Dels understreger det, hvordan Nikolaj netop selv, gennem sin identitetsfortælling som skiftevis ”halv-halv”, perker, serber og nationalist, på fortællingens udsigelsestidspunkt synes at privilegere en etnisk kategoriseringsfortælling som forklaringsramme for marginaliseringen. Heraf antager jeg, at en polarisering af henholdsvis ’muslimskhed vs. danskhed’ ligeledes opleves meningsgivende i Nikolajs fortsatte positionering på udsigelsestidspunktet.

En sådan positionering synes at vække genklang bl.a. på læreruddannelsen, hvor Nikolaj synes at møde en ny legitimitet (og en ny position som ’nørd’ frem for ’gangster’), idet han nu optræder som

fagligt begavet og deltagende. Alligevel bliver det igen her tydeligt, at hans afgrænsning af identitetsmarkører (nu som dansker, der vil fællesskabet) finder sted gennem en afstandtagen til muslimer/islam, som nu sidestilles med islamisme. Nikolaj forklarer om sin egen deltagelse i KLM-fagets diskussioner:

Jeg siger, at jeg mener *sådan*, at jeg føler *sådan*, at de skal smides ud, *sådan*, *sådan*, *sådan*! Og det er det. Jeg er ikke en del af det. Så kan de forstå det, i hvert tilfælde.

Når jeg dertil spørger, hvem det er, der skal forstå det? Uddyber han:

Alle mand, der sidder omkring mig – de skal ikke... de skal ikke kigge på mig som en perker (Nikolaj, ss. s. 5).

Ovenstående viser, hvordan mobbeprocesser og etnisk stereotypisering i Nikolajs fortælling griber ind i hinanden, og det eksemplificerer, hvordan den enkeltes *tolkninger* af mobning får betydning for de svar og positioneringsbestræbelser, som erfaringen efterlader.

Citatet illustrerer samtidig et eksempel på mobningens<sup>103</sup> dobbelthed som både social og asocial praksis, hvor Nikolaj skaber sig et rum, og positionerer sig med en særlig identitet ved netop at afgrænse sig fra "de andre". Samtidig skyder han disse andre så langt ud, (både af fællesskabet og om muligt ud af landet,) som muligt. Set i relation til Nikolajs samtidige engagement i spørgsmål om danskhed, kristendom, medborgerskab og islam, som netop er et omdrejningspunkt i KLM-faget, så finder jeg samtidig udtryk i kommentaren for, at Nikolajs faglige og personlige engagementer her glider sammen på en måde, der i hvert fald delvist er drevet af en personlig læringshistorie og erfaring af selv at have været ekskluderet.

I kapitel 10 og 11 afsøger jeg sådanne problematikker mellem det faglige og personlige i forhold til, hvordan erfaringer af at blive udpeget som *etnisk* anderledes knyttes til øvrige sociale tolkninger, og hvordan kan spille ind i de studerendes lærermotivation og -identifikation.

---

<sup>103</sup> Eller her en mere upersonlig eksklusion af en kollektiv gruppe.

### *Eksklusionens selvfølgeliggørelse*

En anden alvorlig fortælling om mobning er at finde hos Simone. Også i Simones fortælling blander erindringer om at være blevet mobbet sig med andre negativt konnoterede erfaringer:

Så er jeg blevet mobbet rigtig meget i folkeskolen hele vejen igennem. Den første lærer – eller det var den anden lærer, vi havde, hun døde i 2. klasse, der døde hun af kræft. Og dét rørte mig rigtig meget, og jeg var tit rigtig ked af det, at hun var væk (S, s. 2).

Mobbeerfaringen indlejres i Simones bredere tematisering af at føle sig svigtet og overset. Flere dødsfald i skolen og i familien såvel som fødslen af hendes lillebror fremhæves som elementer i et overordnet tema om at blive forladt, svigtet eller overset. Simone fortsætter en indledende kronologisk familieberetning:

Og så har jeg fået en lillebror i mellemtiden. Ham har jeg ligesom glemt. Han er ni år yngre end mig, og han kom samme år som min farmor døde, og ham havde jeg det rigtig svært ved. Jeg ligesom decideret hadede ham for, at han tog min plads. [...] jeg følte mig ligesom glemt. Og så samtidig med at jeg blev mobbet rigtig meget i folkeskolen, der var ikke rigtig nogen... (s. 2)

Mens Nikolajs svar på mobningen var at tilpasse sig, at gøre som ”samfundet forventede”, og at blive til det de andre så ham som, så er Simones reaktion på mobningen en anden:

Jeg endte ud i, at jeg forsøgte at begå selvmord og tænkte rigtig tit på det. Og det kom jeg så til at fortælle til en praktikant, som jeg så efterfølgende truede med at slå hende ihjel (griner), altså det ville jeg jo aldrig have gjort, men jeg var bare så ked af det, og så var hun der bare lige på det forkerte eller rigtige tidspunkt, hvis man kan sige det sådan, og så åbnede jeg mig op for hende (S, s. 2).

Truslen om selvmord (og i en vis forstand truslen om mord) bliver ifølge fortællingen tolket af lærerne som trang til opmærksomhed fra en pige, ”der lyver meget”. Simones betroelse skaber derfor ingen egentlige ændringer, og en lindring og midlertidig løsning indtræder først, da der på et tidspunkt kommer både en ny lærer og en ny pige i klassen, der bliver Simones veninde. Veninden



giver selvtillid og overskud, så Simone nu indtager en ny rolle som hjælper i klassen, idet hun engagerer sig i alle de andre, der har det svært:

[...] jeg har altid været meget sådan beskyttende over for andre, og hvis der var nogen, der var ude for et eller andet, så forsøgte jeg altid at være der. Man skulle altid kunne komme til mig. Der var ikke nogen, der skulle føle sig glemt eller tilsidesat eller noget. Andre skulle altid have en anden, og der satte jeg så tit mig selv i den situation at være den anden. Også selvom jeg ikke rigtig kunne gøre noget (S, s. 3).

Ud fra de ovenstående citater træder flere interessante perspektiver frem. For det første viser Simone med ovenstående kommentar om at være der for andre, hvordan hun med Taylors (1989) ord definerer og ”stiller sig i forhold til det gode”. Dette viser elementer af Simones etiske idealer – at hjælpe dem, der har det svært, og at ingen skal føle sig overset. Når det er ud fra en sådan fortælling, at individet opbygger sin selvidentitet, så influeres det ifølge Bruner (2003) samtidig af, at individet vil tilpasse sin selvfortælling i overensstemmelse med den konkrete situations muligheder. For Simones vedkommende gælder det altså, at det er her – i relationen til de andre svage og upopulære i klassen, at hun tildeles en position, hvor hun kan udfolde sig og være noget for andre.

Både for Jakob, Nikolaj og Simone, der alle karakteriserer sig som mobbeofre gælder det, at den udsatte position følges af deres indtræden i andre upopulære eller marginaliserede fællesskaber. I Jakob og Simones fortællinger karakteriseres disse fællesskaber af andre elever der mobbes, har handicap eller har oplevet svigt i familien<sup>104</sup>. For Nikolajs vedkommende peger de nye fællesskaber snarere imod andre unge af anden etnisk baggrund, der samlet set har følelsen af eksklusion til fælles. Hvor forskellige disse karakteristika end er, synes det altså at samle sig i, at selve afsættene for fællesskab i sig selv synes at basere sig på en erfaring af marginalisering i forhold til den sociale kapital, der normalt vurderes højt i børne- og ungdomsfællesskaber. Ligeledes gælder det for Jakob og Simone, at deres upopularitet fortsætter i gymnasiet. Også her er Nikolajs rolle mere ambivalent.

---

<sup>104</sup> Eksempelvis fortæller Jakob, at alle de venner, han finder i gymnasiet er ”utroligt upopulære” og bærer på en tung bagage. Simone fortæller i lignende stil, at hun finder sammen med fire andre udsatte piger i sin klasse. Én er spastisk lammet, hvorfor Simone bliver hendes hjælper. En anden er pigens tvillingesøster, mens den tredje beskrives som ordblind, hvorfor Simone også hjælper hende. Den sidste er den nye pige, som også beskrives som upopulær (S, s. 3).

Dels går han med en gruppe af muslimske unge drenge, der nok finder fællesskab og identitet i en fælles følelse af marginalisering. På den anden side synes denne gruppe i andre kontekster at nyde respekt på en måde, der vender den sociale kapital på hovedet, og etablerer en parallelt værdiramme til dem, der er ekskluderet<sup>105</sup>. Ligeledes formår Nikolaj, som tidligere nævnt, også at navigere i andre positioner, som når han eksempelvis fungerer som klassens klovn, eller når han overskrider offerrollen ved at slå igen og træde ind i den identitet som bølge, som eksklusionen netop har tildelt ham. Dette illustrerer mobbedynamikkernes relationelle karakter, hvilket betyder, at der, som også Kofoed og Søndergaard er inde på, ikke gives simple løsninger på, hvordan sådanne dynamikker brydes.

Erfaringerne med mobning slutter hverken for Simone eller Jakob i folkeskolen, men følger dem gennem gymnasiet. Simone, som i særlig markant grad tematiserede en følelse af at være overset, fortæller om gymnasiet:

Men jeg endte også lidt med at blive det dér mobbeoffer igen i klassen, og jeg kan huske, da der blev skrevet blå bog, så gik man også ind og så, hvad der blev skrevet om én selv. Og så for sjov så gik jeg ind og så, hvad der var skrevet, og så var det sådan noget med at "Simone er hadet af 85 % af klassen" og sådan noget. Det blev jeg rigtig ked af (S, s. 4).

Ifølge Søndergaard består en central del af fænomenet mobning af den afskyeliggørelse, der følger med ekstreme eksklusionsprocesser. Afskyeliggørelse lukker ned for omgivelsernes værdighedsproduktion og empati. Selv den udstødelse, som mobningen afstedkommer, vil følgelig blive legitimeret og selvfølgeliggjort (Søndergaard, 2011, p. 49). Når procentdelen for, hvor mange i klassen, der hader Simone, indskrives i klassens blå bog, så ser jeg her udtryk for en selvfølgeliggørelse af, at Simone er én, man hader. Er en sådan værdighedsberøvelse først blevet en selvfølge, så vil denne i sig selv underminere – og muligvis latterliggøre – enhver antagelse om, at

---

<sup>105</sup> Gilliam skriver om hvordan drenge med anden etnisk baggrund netop vender den sociale kapital på hovedet, når de oplever ikke at modtage anerkendelse i skolesammenhænge men snarere at blive forbundet med ballade og muslimskhed (Gilliam, 2009). En inddragelse af hvordan forskellige former for kapital forhandles kunne ligeledes have været relevant for denne afhandlings empiri. Dette har jeg dog af pladshensyn valgt at afholde mig fra.

det overhovedet kunne have været anderledes. Et eksempel herpå kommer til udtryk i Simones beretning om, hvordan de venner, hun trods alt havde i gymnasiet, falder fra:

Og så i 3. g., der får jeg så en depression. Hvor jeg er syg i næsten – altså var fysisk dårlig, og havde det også mentalt dårligt – i to måneder, og den gruppe, jeg var sammen med, de trak sig alle sammen. Og så følte man sig jo endnu mere alene, end jeg gjorde det før, når jeg så havde det skidt, og at de så heller ikke kunne være der for mig, det var rigtig svært. Og ham, som jeg skulle have været ud og rejse med, der... der kan jeg huske, at han rejste med to andre, og lige pludselig der får jeg en SMS fra ham, der siger, ”nå, men vi er vel også enige om, at det med, at vi to skal ud og rejse, at det ikke bliver til noget”. Og hvad svarer man lige til sådan én? Der siger man, ”nå, ok”. Eller ”ja, det er vi”. Eller jeg kan ikke huske præcis, hvad jeg svarede, men et eller andet har jeg jo svaret. Og jeg var rigtig... jeg var helt vild med ham der (S, 4-5).

”Fra offerpositionen er det vanskeligt at blive hørt som deltager med indflydelse” (ibid.: 50), skriver Søndergaard. At Simone er blevet ligegyldig, og står udenfor legitim deltagelse såvel som muligheden for at kunne påvirke klassens sociale normer synes klart, når en tidligere rejseaftale annulleres med en SMS og en henkastet kommentar om, at aftalen vel ikke længere står ved magt. Når Simone går med og erklærer sig enig, så ser jeg her udtryk for, at samtykke er det eneste mulige svar, hvis hun ikke skal marginaliseres yderligere.

Endelig er ovenstående citat ét eksempel på, hvordan Simone gentagne gange refererer til diagnoser som bl.a. depression, stress, midlertidig halvsidig lammelse samt gentagne selvmordstanker og et senere reelt selvmordsforsøg. Som i det ovenstående blander disse erfaringer sig med hendes øvrige erindringer om eksklusion. Noget tilsvarende gør sig gældende i Jakobs fortælling, der udover hans egne erfaringer med depression, angst og paranoia ligeledes omhandler beretninger om både en vens og en vens mors selvmord.

Mens hovedparten af de øvrige fortællinger om mobning fremstår afsluttede, så finder jeg ikke en egentlig afslutning på mobbe-temaet i hverken Simones eller Nikolajs fortælling. Nok taler hun positivt om sine første oplevelser af lærerseminariet, hvor hun nu oplever, at være ”på rette vej” et sted, hvor hun ”hører til” (s. 9). Ligeledes har Simone i årene mellem gymnasiet og

læreruddannelsen fået sin egen familie, som hun værner om. Alligevel fremstår flere elementer i den øvrige fortælling fortsat i en 'offer-genre' ligesom hun i en anden kontekst nævner, at hun i sin første lærer-praktik på uddannelsen blev mobbet af eleverne med, "at hun er tyk".

### Betydningsfulde overgange

Som det blev klart i de narrative analyser, følger der med klasse- og skoleskift potentielle muligheder for nye relationer og selvfortællinger. For mange af de studerende giver overgangen til gymnasiet anledning til at reflektere over deres hidtidige vej og definere sig på ny. Haavind (2013) fremhæver genforhandlinger og afprøvninger af venskaber som en central del af skolens sociale liv i overgangen mellem barndom og ungdom. I den kontekst udgør gymnasietiden for mange en fase, hvor mange af sådanne afprøvninger falder på plads. Jeg ser tilsvarende i empirien en redundans i det forhold, at overgangen til gymnasiet netop evalueres i relation til sociale relationer. Omvendt fylder faglige forhold langt mindre i fortællingerne om gymnasiet.

Sociale fællesskabers paradokser som både potentielt bindende og frigørende går igen i flere fortællinger, og knyttes tæt til spørgsmål om identitet og tilblivelse. En stor del af fortællerne betoner skiftet som en mulighed for et helt bevidst forsøg på at indtage en ny position i et nyt fællesskab. Dette udtrykkes klarest af Simone, der netop blev mobbet i folkeskolen:

[...] jeg valgte så det helt modsatte; at lure hvor alle de andre søgte hen, og så søgte jeg hen på et helt andet [gymnasium]. For jeg ville gerne starte på en helt frisk, og der var ikke nogen, der skulle vide noget om mig. (S, s.4).

Trods denne strategi bliver Simone som nævnt også udpeget som mobbeoffer i gymnasiet, hvilket peger på at noget hænger ved, og at det ikke altid er nok eller muligt at "starte på en helt frisk". For andre markerer overgangen til gymnasiet et ganske radikalt identitetsskifte. Dette kommer eksempelvis til udtryk i Kirals fortælling, hvori hun reflekterer, i hvor høj grad hun har ændret sig og er blevet "en helt anden person" end den indelukkede pige, hun var i folkeskolen:

Så kom vi på gymnasiet, øh... der og jeg blev sådan lige pludselig sådan en rigtig åben person, der talte med alle, og jeg kunne ja, det var sådan, det var rigtig, det er faktisk

rigtig *underligt* at tænke, at jeg har været en helt anden person, da jeg var lille. Det er det faktisk, fordi det er to vidt forskellige mennesker... Eller det er meget... Det er vildt, at man kan ændre mig så meget. Nå, men så og så kom vi på gymnasiet, øhm... og der havde jeg bare den *bedste* klasse, seriøst, det var bare vildt (K, s. 7).

Kiral tilskriver selv fællesskabet i den nye klasse denne ændring. Som jeg viste i det foregående kapitel gav Malthe udtryk for et tilsvarende radikalt og frigørende identitetsskifte ved overgangen til gymnasiet, og jeg ser i deres såvel som i Jakobs overgangsfortællinger en lighed i bl.a. deres betoning af et befriende vendepunkt af mødet med nye relationer og af oplevelsen af at blive til som 'mere autentiske' versioner af sig selv.

Eksempelvis beskriver både Kiral og Malthe nye tilhørsforhold og oplevelser af legitimitet. Det er disse, der bidrager til, at de studerende oplever – og helt eller delvist *bliver* "en helt anden person". Dette stemmer overens med Butlers (2005) forståelse af identitet som performativ og relationelt konstitueret, når det fx er *relationerne* omkring Malthe og Kiral, der giver dem mulighed for at "være sig selv", og deres *handlinger* der konstituerer dem som nye (slags) personer.

### **Stabilitet og forandring over tid**

I citatet ovenfor reflekterer Kiral over, hvordan hun har "*været en helt anden person*", og hun referer til sig selv før og nu som "*to vidt forskellige mennesker*". Alligevel er hun loyal mod "sit tidligere jeg", når hun forklarer sine bevæggrunde for tidligere handlinger. Andre steder i fortællingen referer hun til et mere statisk syn på sig selv som den samme over tid, bl.a. med kommentaren: "Jeg har *altid været sådan en person*, øh... der er rigtig god til at forsvare" (s. 4), hvilket afspejler en forståelse af at have en mere varig identitet med træk, der består over tid. At der i forbindelse med overgangen mellem barn og ung – og særligt ved gymnasieovergangen sker et markant skift i Kirals engagement med sine opgivelser, er dog et klart tema i fortællingen. Alligevel synes pointen at komme som en overraskelse for hende selv undervejs, som hun fortæller:

[...] det dér med, hvor meget man har ændret sig siden dengang, man var lille, eller hvor meget man ændrer sig med tiden... det er faktisk meget, øh... underligt. Det har jeg ikke tænkt over før, det, øh... ej det er sjovt, når man tænker tilbage, hvor meget

man udvikler sig hele vejen! Ja..., men så tænkte jeg, ej, jeg vidste faktisk ikke engang, hvad jeg tænkte, da jeg var lille, men nu, nu når jeg tænker over det, så kan jeg godt se, hvad det er, jeg havde i mit hoved, og hvad jeg havde øh... i tankerne, det var sådan... Jeg vidste faktisk ikke, at jeg gjorde alle de ting kun for at beskytte mig selv. Det var derfor, jeg var bange for, at de ville sige noget dårligt om mig, jeg var bange for, at de ville afvise mig, og jeg ville være ked af det. Det vidste jeg faktisk ikke (K, s. 9).

Citatet illustrerer en interessant vekselvirkning i den, på udsigelsestidspunktet nye, erkendelse af, at de ting, hun gjorde, var med det formål at beskytte sig selv, uden at hun dengang vidste det. Således er det i tilbageblikket – via den narrative konstruktion af erindring og plot, at Kiral kan forstå og forklare sine handlinger *dengang* i relation til hvem, hun er i *dag*.

I *Oneself as another* (1994) undersøger Ricoeur spørgsmål om selv og identitet og han behandler her den temporale dimension og spørgsmålet om at være (eller blive identificeret som) ”den samme” (idem) over tid – trods de forandringer, der finder sted. Ricoeur peger her på ”karakter”, tilbøjeligheder, vaner m.m., der sammen former en stabilitet og gør det muligt at tale om at være den samme. Horsdal sammenfatter og citerer Ricoeurs forståelse af en narrativ identitet:

Here, the discordant concordant, characteristic of Ricoeur’s description of narrative composition comes in as a synthesis of the heterogeneity. “The narrative constructs the identity of the character, what can be called his or her narrative identity, in constructing that of a story told. It is the identity of the story that makes the identity of the character” (Ricoeur 1994, p. 148, citeret i Horsdal, 2012, p. 120).

Selvom identitet ifølge Ricoeur må forstås som noget andet og mere end udelukkende en sproglig konstruktion<sup>106</sup>, så er det primært ved hjælp af den narrative konstruktion af en livsfortælling, at vi kan tale om at have en identitet og en karakter, med hvilken personen er den samme over tid og kan holde ord i forhold til sit tidligere jeg (Ricoeur, 1994). I Ricoeurs forståelse af identitet læser jeg således en mediering mellem ideen om et ’kerneselv’, der er det samme over tid, og konstruktionistiske antagelser om mere eller mindre frit at kunne indtage forskellige roller eller

---

<sup>106</sup> Se kapitel 2 for en uddybning heraf.

positioner alt afhængigt af de givne omgivelser. Her er pointen hos Ricoeur netop, at en identitet på én gang er overensstemmende og disharmonisk. Således peger Ricoeur i sine analyser tilbage til den genstandsgjorte form af subjektet (*mig* fremfor jeg), der er udgangspunktet i hans analyse i *Oneself as another*. Ved at betragte sig selv i relation til eller betinget af en anden (sig selv (lige)som en anden eller sig selv som *forskellig* fra en anden) understreger også Ricoeur altså det relationelle element i en identitetskonstruktion, der for ham altid har et narrativt, emergerende udtryk. Jeg finder udtryk for en sådan narrativ tilblivelse, når Kiral i det ovenstående forklarer sit tidligere ”jeg” netop med reference til genstandsformen *mig*:

”jeg gjorde alle de ting kun for at beskytte **mig** selv. Det var derfor, **jeg** var bange for, at de ville sige noget dårligt om **mig**, **jeg** var bange for, at de ville afvise **mig**”.

Her ses det, hvordan ”jeg” medierer og handler i loyalitet med ”mig”. Men hver gang det genstandsgjorte ”jeg” udtales overfor en lyttende, så er det i relation til en anden eller til et ydre fællesskab<sup>107</sup>. Når fællesskabet i Kirals skolefortælling udskiftes med et andet i form af en ny gymnasieklasse, så forandres også Kirals position, hendes selvbillede, og som det her ses hendes oplevelse af behov for selvbeskyttelse. Dette synes igen at ændre både hendes positionering og indgåelse af relationer til andre. Kiral forholder sig således ikke frit eller forudsætningsløst til sig selv. Snarere finder jeg, at hendes historie er indlejret dels i et krav om loyalitet til sin egen selvførelse, dels i de sociale relationer med de inklusionshåb og ængstelser for eksklusion, som dette medfører. I en sådan optik bliver det på én gang klart, hvorledes kontekstskift og brud i de sociale relationer og dynamikker åbner for nye muligheder at forstå og forklare sig selv på. Samtidig finder jeg imidlertid, at dette netop stiller krav til, at individet narrativt kan reflektere over sådanne forandringer.

I denne optik tilbyder refleksionen og tilbageblikket et rum, hvor Kiral kan sammenfatte sine handlinger og forholde sig til sig selv. Og det er i denne bevægelse, at en narrativ identitet, der kan bygge bro mellem tidligere og nuværende fremtrædelsesformer, kan træde frem.

---

<sup>107</sup> Denne anden kan altså her ses på som det fællesskab, som Kiral fortæller om, og som mig, der lytter til hendes historie. Kirals aktuelle konstruktion af mening og selv bliver således i udsigelsestidspunktet til overfor mig, der hører hendes historie, og dermed medvirker til at konstituere hende som subjekt (Butler, 2005).

En sådan narrativ identitet er imidlertid aldrig afsluttet eller statisk. Den er ikke sand eller blot mere sand end den identitet, som den træder i stedet for, selvom den i øjeblikket kan føles sådan. Snarere finder jeg også i andre fortællinger, hvorledes skiftende identiteter eller selvbilleder præsenteres, men hvor forandringerne fremstår delvise, midlertidige eller som søgende fortællinger, der afprøver en mangfoldighed af samtidige eller relationelle identiteter. Ifølge Ricoeur lever vi i en slags hermeneutisk cirkel af uafsluttede fortolkninger af de valg, vi træffer livet igennem. Dermed kan de slutninger, som fortællerne drager, kun forstås som meningsgivende for fortællingens situerede *her og nu*, og de vil altid kunne ændres i forhold til fremtidige begivenheder.

Når jeg her har forfulgt spørgsmål om identitet, inklusion og eksklusion i et perspektiv af tilpasning eller udfordring af de omgivende rammer, så er det fordi jeg finder, at de svar, hvormed man møder sådanne krav, på afgørende måder knytter an til den læringshistorie, de studerende vil bære med sig på læreruddannelsen. Ét centralt spørgsmål her er, hvornår erfaringer om eksklusion og marginalisering reproduceres og videreføres, og hvornår individet i højere grad åbner for overskridende erfaringer og selv-transformation. Blandt nogle af de træk, jeg her ser på tværs af empirien, der synes at kunne styrke sidstnævnte, er betydningen af at kunne indgå med rummelighed og åbenhed i forskellige typer fællesskaber og relationer.

Dertil finder jeg et fællestræk for de positive historier i det forhold, at disse studerende oplever at blive hørt og at kunne trække på deres egen stemme og deres eget repertoire af kulturelle ressourcer i nye kontekster. Anerkendelse, genkendelse og at ens baggrund opleves relevant, synes at være afgørende for at kunne bevæge sig på tværs af kontekster og fra en marginaliseret til en legitim position. En sådan oplevelse etableres efter min overbevisning ikke mindst narrativt, og derfor forudsætter også denne den enkeltes evne til at etablere en sammenhængende og meningsgivende fortælling om sig selv og sin bevægelse mellem kontekster og fællesskaber i sig selv (Horsdal, 2012; Taylor, 1989).

### **Perifere positioner indenfor fællesskabet**

I det foregående har jeg analyseret skoleerindringer om mobning og eksklusion ud fra et teorikompleks om foragt og værdighedsproduktion knyttet til komplekse sociale processer. Jeg



finder denne optik interessant, da den illustrerer, hvordan værdighed er et gode, som fællesskaber kan tildele eller benægte individer. Ifølge Søndergaard m.fl. vil sådanne værdighedsdistribueringer følge særlige (ofte uskrevne) regler, som individet må søge at beherske eller tilpasse sig.

Også i de fortællinger, der formulerer mere legitime positioner inden for et fællesskabs rammer, finder jeg dog udtryk for komplekse forhandlinger af plads, identitet og fællesskab. Dette ses bl.a. i Rasmus' fortælling, der i en vis forstand kan ses som en modpol til de ovenstående. Rasmus fortæller, at han gennem hele sin skoletid har befundet sig i skiftende "populære" grupper. Alligevel synes hans position i fællesskaberne samtidig præget af usikkerhed og tilpasning ind i allerede eksisterende rammer. Søndergaard fremhæver følelser som værdighed og meningsfuldhed som dominerende emotioner knyttet til det at være *i* et fælleskab (ibid.). Men heller ikke positionen inden for en gruppes grænser er stabil, og derfor kan også den inkluderede opleve usikkerhed og eksklusionsangst. Spørgsmålet bliver derfor, hvad der er på spil, når man tilpasser sig fællesskabet? Dette vil jeg i det følgende nærme mig svar på med afsæt i de to studerende Rasmus og Carinas fortællinger.

Ligesom Rasmus placerer også Carina sig inden for skolens fællesskaber, om end hendes fortælling i højere grad viser en mere perifer position. Flere steder fremhæver Carina sig selv i modsætning til andre, og hendes fortælling viser, at fraværet af mobning og eksklusion ikke nødvendigvis betyder inklusion. Mens fortællingerne her er forskellige, så finder jeg en gennemgående lighed i fortællingerne i, at både Rasmus og Carina udelukkende synes at bevæge sig *inden* for en given normativitet, uden at udfordre de rammer der således synes udstukket af andre. Eksempelvis illustrerer Carinas fortælling, hvordan både barndomserindringer og fremtidsforventninger (barndommens såvel som de aktuelle) hviler på en ganske konform majoritetsnorm:

Jeg var rigtig glad for børnehaven, jeg syntes, at det var rigtig sjovt. Jeg glædede mig til at blive voksen, sådan har jeg altid haft det, jeg glædede mig til at finde den dér eneste ene. Blive lykkelig og voksen, og... Men jeg var rigtig glad for børnehaven [...] Og ligesom med børnehaven, så var jeg rigtig glad for folkeskolen, jeg var lidt sådan det gode barn, der lyttede til lærerne, ville gerne lave lektier, var stille. Jeg ville gerne gøre det godt. Jeg var rigtig glad for det (C, s. 1-2)

Her som andre steder i Carinas fortælling nærmer erindringerne sig det banale. At finde den eneste ene, blive lykkelig og voksen rammer forbi en senmoderne individuel fortælling om, at vi skal være særlige og unikke (Giddens, 2004; Taylor, 1989). På den vis kan Carinas fortælling lidt paradoksalt siges at skille sig ud fra de øvrige netop i det forhold, at den i højere grad hviler i en normativitet om det ikke ekstra-ordinære som ideal. Når jeg ser dette som et eksempel på tilpasning, er det fordi, det her er markant, hvordan Carina positionerer sig inden for de givne rammer og normer, som 'det gode barn', der netop gerne ville "gøre det godt", og opnå det gode liv, som det allerede er defineret af andre. Den eneste vaklen, jeg her synes at finde, er i det søgende og ubesvarede "og..." i sætningen "Blive lykkelig og voksen, og...". At dette lades åbent og samles op af et modererende "... Men", bliver interessant i lyset af at fortælleren i min tolkning netop søger at levere en afrundet og færdigforhandlet fortælling om sit liv og sin vej til at blive lærer<sup>108</sup>.

Tilpasning kan være en styrke til at indgå i fællesskaber, men kan også gøre individets selvforståelse problematisk. For radikal tilpasning kan bevirke, at de forskellige kontekster vedkommende bevæger sig i, fragmenterer personens samlede selvbillede (Horsdal 2012). En oplevelse heraf beretter Rasmus om:

[...] personligt har jeg forskellige sådan identiteter på en måde. Når jeg er sammen med den ene kammerat, opfører jeg mig på dén måde, og når jeg er sammen med en anden, så opfører jeg mig på en helt anden måde... Øh, og det er jo selvfølgelig svært nogle gange (Rasmus, s. 3)

I det foregående afsnit diskuterede jeg behovet for at se identitet som et bevægeligt og processuelt begreb. Vi er aldrig fuldstændigt den samme i forskellige tider og kontekster. Ifølge Horsdal kan en for radikal tilpasning dog betyde, at dele af ens person beskæres eller holdes tilbage. Dette kan stå i vejen for personlig udvikling og vækst (Horsdal, 2012, p. 115), og det kan på tilsvarende grad få betydning for læring.

---

<sup>108</sup> Som nævnt i kapitel 3 har jeg som et led i arbejdet med afhandlingen analyseret hver fortælling for sig i lighed med de narrative biografiske analyser i kapitel 6-8. Det er på baggrund af disse samlede analyser, at jeg ovenfor slutter, som jeg gør.

Ovenstående finder jeg i særlig grad udtryk for i Carinas fortælling. I det foregående betonedede jeg skoleskift og overgange som potentielle rum for udvikling og forandring. Sådanne forandringsskabende overgange finder jeg ikke i Carinas fortælling, der snarere fremstår relativt statisk. Eksempelvis kommenterer hun netop muligheder for skole- og identitetsskifte ved overgangen til gymnasiet, men det er karakteristisk, at det forbliver en mulighed, som hun netop ikke griber, da hun vælger at blive i de trygge omgivelser på sin gamle skole, der også er gymnasium.

Jeg var altid den gode pige i folkeskolen, så det var mere i gymnasiet, jeg tænkte, ok, nu kunne man tage en ny rolle, være en anden. Men [...] jeg besluttede meget hurtigt, at jeg skulle bare vælge [min gamle skole], fordi det var også meget trygt, og jeg kendte det hele (C. s. 3).

”Den anden”, som Carina forestiller sig at kunne blive, er mere aktiv og social. Men det følger af den videre fortælling, at Carina bliver i rollen som ”den gode pige”; ”fornuftig” og ”rolig”, og at hun netop ikke ser sine klassekammerater uden for skolen. Carinas definerer sig selv, med førnævnte mærkater i opposition til både andre i klassen og til sine søskende, der modsat fremstilles som mere sociale. Der er altså her en stabilitet i hendes selvbeskrivelse, der netop korrelerer med, at hun ved muligheden for forandring beslutter at forblive i de kendte rammer på den gamle skole:

Jeg tror, jeg valgte det, fordi det var meget trygt, jeg vidste, hvor det lå henne, jeg kendte lærerne og hvordan midlerne var. Og så var jeg 100 % sikker på at komme ind, fordi jeg havde gået i grundskolen og havde en lillebror, der gik der, og så giver det lidt ekstra. Og det var jeg også rigtig glad for (C, s. 3).

I min læsning bliver Carinas vaklen mellem en ukendt ny og den velkendte gamle skole, en analogi over en identitetsmæssig spænding mellem forandring og stabilitet, udviklingstrang og rigiditet:

Carinas skolevalg træffes meget hurtigt og på baggrund af tryghed ved det gamle, mens den potentielle nye skole beskrives som meget stort og et sted, hvor hun ikke kan finde rundt. En sådan tendens er markant gennem hele hendes fortælling, og det er bemærkelsesværdigt, at hendes to første (fornuftsbetonede) uddannelsesvalg som kontorassistent og sygeplejerske er de samme som

henholdsvis hendes mors og svigermors, mens en gammel personlig drøm om at blive psykolog ikke forfølges. Således finder jeg, at ovennævnte betragtning om hverken selv at definere eller at udfordre fællesskabets rammer, her kan forstås som en sikkerhedsstrategi, hvor Carina forbliver i det velkendte, men samtidig kommer til at give køb på personlig udvikling. Horsdal beskriver spændingsfeltet mellem det kendte og kaos som et frugtbart rum, hvor ny mening kan opstå. Et sådant rum kan dog også opleves risikofyldt, og angsten for det fremmede kan give rigiditet og modvirke ny læring og udvikling:

There is, in some cases, an element of destruction and chaos in the act of refiguration. The learner's experiences, not least concerning the emotional and cultural impact, have a crucial impact on her readiness to learn or her resistance towards learning and transformations (Horsdal 2012, 145).

### *Venskaber mellem sikkerhed og mobning*

Haavind betoner personlig sårbarhed og sociale risici i ungdommens identitetsforhandlinger og etableringer af nye venskaber. Sideløbende med potentielle venners vurderinger udtrykker de venskaber, den enkelte indgår, hvem han eller hun selv ser sig i stand til at blive (Haavind, 2013). Et eksempel herpå finder jeg i Carinas fortælling om den første dag i den ny gymnasieklasse:

Og den første dag, der kom jeg ind i klassen, og der tænkte jeg først, jeg aner ikke hvem alle de her mennesker er. Men dér yderst til venstre, der sad der én pige fra min gamle folkeskole, og så satte jeg mig automatisk ved siden af hende. Og de næste tre år, der sad vi der helt til venstre, forrest. Og det har jeg også været rigtig glad for, for jeg ser ikke så godt. Siden 4. klasse har jeg brugt briller, og det har altid været rart at være sikker på at kunne se det hele, og også være sikker på at læreren hører, hvad jeg siger (C, s. 3).

Venskaber giver sikkerhed. Og at Carina markerer dannelsen af et nyt venskab ved den allerførste indtræden i den ny klasse, mimer hendes tidligere fortælling om første skoledag i barndommen, hvor hun bliver "bedste veninde" med den pige, hun holder i hånden på vej ind i klasselokalet. Ifølge Haavind ses en statistisk sammenhæng mellem gode venskaber og fraværet af mobning.

Venner, der holder sig for sig selv – og altså ikke søger at udvide rammerne for deres relationer – udsættes sjældent for mobning (ibid.: 207). En tilsvarende tendens synes til stede i min empiri. Eksempelvis synes Carinas fortælling at illustrere en sådan position, hvor venskaber primært relateres til tryghed og velkendthed, men hvor der ikke synes at følge hverken inklusion eller eksklusion fra de fællesskaber, som Carina snarere udtrykker at fremstå som en relativt passiv tilskuer til.

Fra den samlede analyse af Carinas fortælling fremgår det, at de sociale relationer med jævnaldrende synes udfordrende for hende. I hovedparten af sine beskrivelser af sociale relationer beskriver Carina sig selv i en form for udenforstående tilskuerposition til de andre, der bl.a. evalueres ”interessante” og ”hyggelige”. Ligeledes fortæller Carina om sin nuværende uddannelse, at hun ikke ser nogen af de andre studerende privat. Som i Malthes fortælling skifter også Carinas fortællerstemme til 3. person ental, når talen falder på et tilsyneladende svært emne som dette:

Og så prøvede man jo også at få nogen at snakke med på holdet. Det kan man jo så godt nu, nu har vi jo så også et fælles rum. Men jeg glæder mig også til at komme over på et nyt hold, for også at lære nogle nye mennesker at kende ... [...] Jeg ses – jeg har det ekstra godt med Amina, primært fordi vi har været i praktikgruppe eller studiegruppe, og så er hun altid super sød og flink. Og en af de her personer, hvor man ved, at man kan altid lige sætte sig hen til hende, lige sige noget, hvor man ikke har en fornemmelse af, at hun tænker, ”hvorforsnakker hun nu?”. Så det synes jeg er super dejligt. Vi skal ikke være på hold sammen næste år, men det synes jeg er rigtig positivt, så kan vi lige mødes på gangene, og lige snakke om, hvordan det går (s. 9-10).

Af ovenstående fremgår det, at det langt fra er alle, som Carina ”lige kan sætte sig hen til”, eller lige kan ”sige noget” til. Kommentaren ”hvorforsnakker hun nu?” tyder samtidig på nogle uskrevne, hierarkiske regler om, hvem i klassen der har taletid hvornår.

Endelig finder jeg det interessant, at det netop er en pige med et muslimsk klingende navn, som Carina her fremhæver som en sikker havn, da jeg netop finder flere ligheder mellem Carina og de deltagende kvinder med muslimsk baggrund. Disse ligheder vil jeg udfolde i det følgende for her at afsøge mulige ligheder i, hvordan disse studerende er positioneret i forhold til klassernes øvrige

fællesskaber. Det parameter, jeg her vil tage afsæt i, omhandler Haavinds ovennævnte pointe om, at grupper, der ikke udfordrer eller søger definitionsret til majoritetsfællesskabets rammer, sjældent figurerer som mobbeofre. Dette henleder opmærksomheden på, at fravær af mobning ikke nødvendigvis betyder inklusion. Og det gør mig nysgerrig på at afsøge, hvordan social position intersekerer med kategorier som etnicitet og køn i relation til de inklusions- og eksklusionsprocesser, der synes at finde sted i skolens fællesskaber.

### Intersektioner mellem etnicitet og køn

Med ovenstående afsæt finder jeg det interessant, at ingen af de studerende kvinder med anden etnisk baggrund fortæller om at være blevet mobbet. Snarere beretter Yasmin om en gennemgående følelse af eksklusion og ensomhed, hvilket ligeledes er en tendens i Faridas fortælling. I modsætning hertil fortæller Sonya om selv at have mobbet andre, mens Kiral trods tilbageholdenhed i folkeskolen i den senere fortælling snarere markerer gode og tætte venskaber.

Når Nikolajs fortælling, der ligeledes definerer ham som etnisk "anderledes", i høj grad kredser om erfaringer om mobning, så var det oplagt i første omgang at se denne forskel som udtryk for hvordan etnicitet og køn intersekerer, og hvorvidt kategorierne som henholdsvis etnisk minoritetspige og -dreng indeholder forskellige subjektiveringsmuligheder. Inddrages et mere kontekstsensitivt blik for den sociale dynamik, som de studerendes erfaringer bliver til i, bliver det dog muligt at se, hvordan fraværet af mobning netop synes at følge de piger (af såvel etnisk minoritets- såvel som majoritetsbaggrund), der på varierende måder hverken tilstræber eller udtrykker mulighed for at kunne blive en del af klassefællesskabernes dominerende pigefællesskaber<sup>109</sup>. Hermed mener jeg ikke, at de studerende med muslimsk baggrund indtager en passiv rolle i deres klassefællesskaber, men snarere at disse unge i en del af deres praksisser netop ikke udfordrer de for majoriteten gældende normer for et dansk, seksualiseret ungdomsliv.

---

<sup>109</sup> Dette betyder ikke, at alle de, der dominerer i klassens fællesskaber mobbes, men snarere at risikoen for at stille sig i en position som mobbeoffer, bl.a. synes at opstå ved overskridelse af de gældende rammer og normer.

Gennem kvalitative interview med norske skolebørn og -unge viser Haavind et tilsvarende billede af, hvorledes deres forskellige udvikling påkalder sig enten accept og inklusion eller det modsatte i klassens fællesskaber. Også i Haavinds analyser spiller etnicitet en rolle i de logikker, som fællesskaberne etableres efter. Spørgsmål om etnisk identitet følger imidlertid ikke ufravigelige principper, men spiller snarere ind i et samlet billede af, hvordan de pågældende piger kan deltage i de aktiviteter, der markerer et selvfølgeligt norsk pigeliv, hvilket Haavind sammenfatter som at kunne: ”erobre såvel sit eget sociale landskab som sit eget udseende på en sådan måde, at man kan tåle at blive set i dette landskab”. Ifølge Haavind er der således tale om ”et bevægeligt system til udveksling af forhåbninger og drømme” i en søgen efter anerkendelse i ungdomslivet.

Med en sådan optik på min empiri er det klart, at både Yasmin og Farida, hvis fortællinger netop signalerer ensomhed frem for mobning, ligger så langt fra majoritetsnormen for et dansk ungdomspigeliv til, at de hverken udtrykker forventning eller forsøg på optagelse heri. Fx fortæller Farida om en svær og ensom gymnasietid:

[...] jeg var ikke ligesom de andre, øh... jeg havde, jeg har altid været sådan en drenge-pige. Og... og de andre piger var meget pigede. De var alt for pigede i forhold til, hvad jeg var vant til, hvad jeg ligesom voksede op med, hvis man kan sige det sådan. Vi var ikke så pigede, vi tænkte slet ikke på pige-ting, vi tænkte mere på sjov og ballade og at det skulle være sjovt (F, s. 3).

Farida definition som en ”drenge-pige” fremhæves i det ovenstående som et personligt identitetstræk. Denne identifikation kan imidlertid også forstås som forårsaget af, at netop ”drenge-pigen” er en tilgængelig subjektposition, ud fra hvilken Farida kan balancere et på én gang muslimsk og dansk ungdomspigeliv. Staunæs (2004) og Gilliam (2009) påpeger en relateret problematik, når de beskriver, hvordan piger af anden etnisk baggrund end dansk ”efterlades i barndommen”, når majoritetspigernes ungdomsliv ændrer karakter mod tiltagende seksualisering. Dette er med andre ord et ungdomsliv, som de fleste piger med etnisk minoritetsbaggrund ikke har legitim adgang til. I lighed med Gilliams analyser, finder jeg hos Farida udtryk for, at hun netop i sine barndomserindringer definerer sig inden for en dansk-konnoteret norm, mens hun udtrykker overgangen til gymnasiet og ungdomslivet som ensom, og som karakteriseret af, at hendes gamle

vennegrupper falder fra hinanden. Også Kiral definerer sig som ”sådan en drengetype”. Hun reflekterer:

”Men det er også altid underligt, at man *aldrig* kan bryde igennem piger, det er helt vildt, de har altid sådan en...[...] Der er to veninder, der kender hinanden og tre dér og tre dér, og hvis man ikke kender nogle, så var man bare sådan lidt, øh... ”Må jeg være med?”...” (K, s. 11).

I stedet udtrykker Kiral en strategi, hvor hun altid ”hænger ud med drengene”, som hun finder det let at tale med. For, som hun uddyber, ”på et eller andet tidspunkt, så hænger pigerne også ud med drengene, så er jeg med dér (griner)” (Kiral s. 11). Yasmin tager ikke ’drenge-pige’ kategorien i brug. Snarere definerer hun sig som en ’fighter-type’ og som en ’tørklæde-pige’ på måder, hvor det ligeledes er klart, at hun ikke aspirerer til at praktisere en majoritetsnormativ version af et feminint ungdomsliv. Om end der her således ikke er tale om konkrete udtryk for eksklusion, så kan man alligevel tale om en form for indirekte eksklusionsbevægelser, gennem de normer der regulerer rammerne for et passende ungdomsliv på måder, så de berørte unge, der står uden for disse normer, selv lukker muligheden for disse fællesskaber ude.

I forlængelse heraf er det interessant, at de to studerende, der identificerer sig *på grænsen* af en etnisk/religiøs minoritetsidentitet, begge udtrykker mobbeerfaringer. I Nikolajs fortælling om at have været mobbeoffer, forklarer han dette med en direkte henvisning til sin ’anderledeshed’ som ’perker’ eller ’halv-halv’. Sonya forklarer omvendt sin deltagelse i et fællesskab, der mobbede andre med, at det handlede om en længsel efter at høre til, og om at styrke et fællesskab, der ellers ikke havde noget til fælles. Hermed finder jeg, at det altså ikke er en (etnisk) minoritetsidentitet i sig selv, der hverken udløser eller beskytter mod mobning. Snarere synes et komplekst spil mellem de samlede subjektiveringsmuligheder og -bestræbelser på tværs af forskellige fællesskabsrelationer, såvel som de sociale rammer de studerende positionerer sig i relation til at blive medvirkende for den enkeltes erfaring med både inklusion og eksklusion i skolens sociale fællesskaber.



## Opsamling

I det ovenstående har jeg diskuteret, hvordan spørgsmål om individets sociale relationer spiller ind i forhold til læring. Med afsæt i en social læringsteori bliver fortællingerne om deltagelse i sociale fællesskaber interessante udtryk for, hvilke former for læring, de konkrete fællesskaber synes at muliggøre. Som allerede nævnt, dominerer personlige og sociale erindringer i den samlede empiri. Skoleerindringerne evalueres i overvejende grad ud fra emotioner knyttet til personlige og sociale relationer. Alligevel er det interessant, hvornår og hvordan faglige bedrifter, interesser m.m. alligevel træder i forgrunden.

I analysen af Nikolajs fortælling relaterede jeg hans nyerhvervede ambition om at "blive intelligent" med et skift af socialt fællesskab og nye relationer at engagere sig i. Når Nikolaj forud for sin start i gymnasiet ser, at der er "nogle, der begynder at blive intelligente" og tænker, at det skal han "altså også være" (s. 9), så antyder det, at disse andre netop baner vejen og tilbyder ham et nyt meningsgivende fællesskab, med et dertil hørende sprog og legitimitet, som han kan identificere sig med. Det er en sådan *mening* med at deltage, der synes fraværende i Malthes fortælling, når han gentagne gange udtrykker godt at kunne klare sig fagligt, men savner argumenterne for "hvorfor fanden han skal stå op"<sup>110</sup>. Tilsvarende nævner han intetsteds faglig deltagelse eller interesse i sine betydningsfulde sociale relationer. Den mening og sikkerhed, som sociale relationer giver, synes at give argumenter for såvel mod til at træde ind i klassens *faglige* fællesskab som at deltage aktivt i dette. Deltagelse i sociale fællesskaber og den mening og legitimitet der hermed følger kan således blive adgangsbillet til også at deltage i skolens faglige fællesskaber.

På tværs af fortællingerne ses sådanne udtryk for, hvordan sociale fællesskaber griber ind i og blander sig med (faglig) læring og udvikling. På den vis indebærer alle kontekster læring, men fællesskabets værdiramme – og individets placering og legitimitet heri, synes afgørende for, *hvad* der læres. Ligeledes synes det afgørende, hvorvidt de studerende oplever, at resultatet af den læring, der finder sted i deres sociale fællesskaber, er forenelig eller ej med den faglighed, der giver anerkendelse i skolen.

---

<sup>110</sup> Sådanne retoriske spørgsmål går igen i fortællingen både i forhold til (at savne argumenterne til) at holde op med at ryge hash, at dedikere sig og til skolearbejdet eller i relation til at lytte til sine forældre og handle fornuftigt.

Jeg har i dette kapitel analyseret studerende med forskellige baggrunde under et og afsøgt kontekstsensitive svar på de inklusions- og eksklusionsprocesser, der findes udtryk for i deres fortællinger. Når det alligevel har været relevant at adressere spørgsmål om 'etnisk anderledeshed' har det primært været ud fra en antagelse om, at denne identitetsmarkør virker ind på de studerendes egne positioneringsbestræbelser i klassens sociale fællesskaber. Et relevant spørgsmål er derfor for mig at se, hvorvidt studerende med minoritetsbaggrund i højere grad end andre er tvunget til at begive sig ud i re-figurationens kaos og i højere grad være åbne for at navigere (og lære) på ukendt grund. Men jeg i det foregående særligt har interesseret mig for de fællesskaber der etableres og forhandles mellem elever og andre jævnaldrende, vil jeg i kapitel 10 adressere ovennævnte problematik med særligt afsæt i de studerendes oplevelser af skolens og lærernes kategoriserings- og eksklusionsbevægelser.

## Kapitel 10: Skolens kategoriseringer

Jeg havde en rigtig god barndom, fordi jeg fik lov til at være barn. Hvis det giver mening. I forhold til nu, hvor jeg tænker sådan lidt, at folk har mistet lidt deres barndom. Fordi det hele er blevet sådan, det skal gå stærkt, og vi skal være voksne. Der var det ikke sådan dengang, der fik jeg lov til at lege – sent ude om sommeren, sammen med de andre børn i gården og jeg, jeg fik lov til at... at læse H. C. Andersen bøger, og min mor hun sørgede for, vi fik læst H. C. Andersens bøger, og jeg kan huske, på et tidspunkt købte hun sådan nogle, øh, kassettebånd, øh... med H. C. Andersens eventyr, som vi lyttede til (F. s. 1).

At lege med de andre børn i gården i sene sommeraftener og at høre H. C. Andersens eventyr på lydbånd lyder som indbegrebet af en idyllisk barndom. Den sansemættede episodiske erindring, der indleder fortællingen, kontrasteres imidlertid med en metakommentar om krav om tempo og det udefinerbare at "være voksen".

I de narrative analyser betragtede jeg fortællingernes første linjer som kondenserede indledninger, der slog den samlede fortællings centrale temaer an. Og bevægelsen fra et lykkeligt folkeskoleliv afløst af et sværere gymnasie- og voksenlivs krav er netop et tema i denne fortælling. I citatets fortsættelse ser jeg dog ligeledes en tematisering af, hvordan barndommens erindringsspor og interessen for skolen kobles, når H. C. Andersens eventyr trækkes fra den personlige sfære ind i en skolekontekst. Det er sådanne koblinger mellem personlige og faglige interesser, som jeg i dette kapitel forfølger:

Så da jeg så startede i skole, eller da vi fik om H. C. Andersen, fordi jeg gik i folkeskole, da H. C. Andersen havde sin 200 års jubilæum, så da det, da vi kom dertil, så var jeg meget fremme, og det var, jeg kan huske, jeg var virkelig taknemmelig overfor (griner lidt) min mor dengang, at, øh... hun havde købt de dér kassettebånd. Jeg, jeg, ja... jeg vidste lidt mere end de andre og, og det var en *god* følelse, fordi det var ikke sådan der, hvor man bliver tvunget til at okay, nu skal du læse H. C. Andersen, det var noget, jeg selv ville (F, s. 1).

Fra citatet fremgår det, hvordan en positiv, personlig erindring knyttes til en interesse for skolens indhold: emnet interesserer, og fortælleren forbinder succesoplevelsen *at vide lidt mere* med en positiv følelse. Fra et didaktisk perspektiv påpeger bl.a. Marianne Poulsen (1999) og Andreas Rasch-Christensen (2010), at elever oplever skolens fag som interessante, når undervisningen inddrager elevernes egne livsverdener eller personliggjorte fortællinger (Poulsen, 1999)<sup>111</sup>.

Min empiri fokuserer ikke på hverken historiebevidsthed eller fagdidaktik. Derimod giver fortællingerne indblik i, hvordan de studerende oplever og tolker engagement og læringsinteresse såvel som modstand for læring. Her finder jeg det iøjnefaldende, at faglige og personlige forhold smelter sammen på måder, der underbygger antagelsen af, at faglige spørgsmål i høj grad må ses i relation til identitetsspørgsmål. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at de faglige interesser og positive oplevelser ved skolen, som de studerende udtrykker, i meget høj grad falder sammen med lærere, de godt kunne lide. Fra læsninger på tværs af fortællingerne kan jeg se, at de lærere, de markerer som gode, både fremhæves som fagligt dygtige og retfærdige. Heri fremstår det centralt, at en god lærer også er én, der opleves som at have set og anerkendt den pågældende elev.

Jeg interesserer mig i det følgende for dette krydsningsfelt mellem det faglige og det personlige inden for skolens rammer. Mens jeg i det forrige kapitel betonedede inklusions- og eksklusionsmekanismer med et særligt fokus på fællesskaber med jævnaldrende, som de studerende har indgået i, så fokuserer jeg her i højere grad på hvordan de studerende subjektiveres i skolen gennem deres læreres kategoriseringer og i mødet med skolens fag.

## Skolens kulturelle koder

Gennem afhandlingens analyser betoner jeg på forskellig vis relationen mellem selvfortælling og læring. Jeg har her primært fokuseret på informelle læringsprocesser om, hvem de studerende erfarer eller tillærer sig, de er, og hvordan dette fremadrettet knyttes til de studerendes

---

<sup>111</sup> Begge forfattere arbejder i et historiedidaktisk perspektiv, der afsøger elevernes udvikling af historiebevidsthed gennem koblinger af den lille (personlige) historie og den store (kollektive) historie, der oftest er at finde i historiebøger (Rasch-Christensen, 2010). Koblingen til ovennævnte interesse og succesoplevelse af at kende H. C. Andersen er dog min.

selvfortællinger. I dette kapitel fokuserer jeg i højere grad på, hvordan de studerende oplever, at skolens rammer og herunder særligt læreren kategoriserer dem på forskellig vis, og hvordan dette påvirker rammerne for, hvilke typer elever de oplever det muligt at blive. Når oplevelsen at være blevet set og genkendt af sine lærere fremhæves som afgørende, så knyttes de uformelle socialiseringsmekanismer, som skolen også udgør, til en markant ramme for skolens projekt.

Den ikke-intentionelle læring og socialisering, som finder sted i skolen, blev i amerikansk skoleforskning beskrevet af Philip W. Jackson (1968) som 'den skjulte læreplan'<sup>112</sup>. Den benævner de ikke-faglige og ikke-sprogliggjorte kræfter, der er på spil i de måder, skolen former elever på og som bl.a. undervisning udformes på. Begrebet tydeliggør at nogle kvaliteter, adfærdsformer og vidensområder anerkendes som værdifulde frem for andre. På samme vis bliver en sådan ikke-intenderet lærerplan virksom i konstruktionen af særlige elev-kategorier (Bauer & Borg, 1986).

Med min empiriske fokusering på de lærerstuderendes *tilbageblik* på deres skoletid såvel som fortællinger om og observationer af aktuelle uddannelseserfaringer har jeg kun begrænset adgang til konkrete dynamikker mellem lærere og elever/studerende. I stedet kan jeg fokusere på, hvordan de studerende fortæller at have oplevet deres skolegang gennem tiden, og hvilken læringshistorie de samlet set trækker på<sup>113</sup>. Hermed kan jeg, igen fra et subjektperspektiv, afsøge hvordan de studerende oplever, at deres læreres kategoriseringer og forventninger udstikker særlige retninger for den enkeltes faglige deltagelse, og hvordan dette synes at gribe ind i fortællerens personlige identifikation med skolen. Det kan her være relevant at inddrage fortsættelsen af citatet ovenfor:

[...] jeg kan også huske altid... min lærer altid sagde, at, at, at... det, jeg ved ikke om det kan menes lidt racistisk eller whatever, men at min mor ikke var så *typisk* en indvandrerfamilie, fordi at hun altid vidste, hvad der foregik i vores liv og sørgede for, at vi var... havde lavet vores lektier og hun plejede... hun, hun plejede at sige, [...] at

---

<sup>112</sup> Med begrebet "The hidden curriculum" anlægger Jackson med flere et helhedssyn på, hvad der foregår i klasseværelser, og inddrager i et åbent reflekterende blik de dynamikker, der får betydning for den enkeltes oplevelse af og opdragelse i skolen.

<sup>113</sup> Som nævnt indeholder min empiri også observationer fra læreruddannelsen samt interview med undervisere på KLM-faget ved læreruddannelsen. I det følgende kapitel udbygger jeg dette kapitels perspektiv med også at inddrage observationer og interview med undervisere.

jeg var en anden-etnisk pige med benene i begge lejre, sikre og ikke ustabile, at vi vidste, at vi havde ting fra begge verdner, altså, de gode ting fra begge verdener. Ja, det... For mig var det en virkelig god, rigtig stor kompliment. [...] jeg blev altid sammenlignet også af de andre fra klassen, ”ej men Farida hun er jo ikke sådan, hvorfor er I sådan?” [...] Jeg blev også ofte sammenlignet, det burde jeg ikke, men jeg blev ofte sammenlignet med de etnisk danske børn. Sådan, ”ej, men Farida ligger på niveau med – de etniske danskere”, på trods af at de andre også havde anden etnisk baggrund. (F, s. 1).

Med den videre erindring bliver det klart, at Farida subjektiveres som en særlig type elev gennem direkte sammenligninger med de andre elever i klassen. Farida kategoriseres således som en ”anden-etnisk pige” fra en ”ikke [...] så *typisk* en indvandrerfamilie”. Dette drejer fortællingen fra en tematisering af faglig interesse og stolthed til en minoritetshistorie, hvor Faridas faglige præstationer læses *i relation* til hendes etniske baggrund, og hvor hun tillægges særlige *faglige* forventninger på baggrund af sin etnicitet.

Intet sted i fortællingen identificerer Farida sig selv ud fra etniske eller religiøse markører. Alligevel er det gennemgående fra både hendes folkeskole- såvel som gymnasieerindringer, at etnicitet og religion bringes i spil via forskellige læreres kategoriseringer. Derudover viser citatet, at både læreren og Farida selv udtrykker en klar bevidsthed om, at der findes noget, der kan benævnes ”en typisk indvandrerfamilie”. Ligeledes synes kategorien at være så normaliseret, at den både fremstår som havende et klart indhold og som en legitim sammenligningsramme, der i den konkrete brug antyder en særlig relation til skolens projekt.

Dertil kan to andre normativiteter udledes af citatet: På den ene side er Farida bevidst om, at sammenligningerne kan lyde ”lidt racistiske”, eller at de ikke er korrekte i form af deres åbenlyse nedvurdering af både ”den typiske indvandrerfamilie” (bl.a. som nogen der antageligt ikke følger med i deres børns liv) og i deres nedvurdering af klassens andre elever med anden etnisk baggrund. For også disse nedvurderes når kun Farida synes at ligge ”på niveau med de etniske danskere”. Farida udtrykker bevidsthed om det problematiske i at blive inddraget i en sådan opdeling. Alligevel fremstår de ovenstående sammenligninger så naturaliserede, at de foretages udramatisk af både

lærere og tilsyneladende også andre elever med minoritetsbaggrund, så Farida overordnet opfatter sammenligningerne som komplimenter. Hermed bliver citatet ét eksempel blandt flere på, hvordan stærke normativiteter er på spil i kategoriseringer af studerende med minoritetsbaggrund, og hvordan fortællerne internaliserer og normaliserer de kategoriseringer, som de oplever igen og igen.

Endelig udtrykker erindringen et eksempel på det, Gregory Bateson (1956) har formuleret som et *double bind* i kommunikationen mellem lærer og elev: Når Farida på den ene side får at vide, at hun ikke er en (så typisk) indvandrer, udtrykkes der et implicit budskab om, at en ”typisk indvandrer” er dårlig. På den anden side er det stadig klart, at hun *er* indvandrer (og som hun selv beskriver det ovenfor, befinder sig i to *verdener* og to *lejre*), og at dette ikke synes at være en kategori, som nogle af de andre kategoriseringer – som fx at ”være dygtig” – kan ophæve. Selv om Farida ganske givet gør ret i at opfatte lærerens kommentar som et kompliment og referer det som en positiv erindring, så skaber kommunikationens dobbeltrettede budskab en dobbeltbinding, hvor Farida ifølge Batesons begreb ikke kan undgå at handle (eller være) forkert. Trods Faridas kvaliteter som dygtig, og som én der mestrer ”gode ting fra begge verdener”, synes læreren altså ikke at finde anledning til at revidere sin forståelse af, hvad ”en typisk indvandrer(familie)” er. Hermed bliver Farida en positiv undtagelse, der bekræfter reglen.

### **Fortællinger om etnisk anderledeshed?**

Skolens stereotypiserende kategoriseringer er at finde på tværs af alle fortællingerne og kan ikke begrænses til en etnisk minoritetsproblematik. Alligevel finder jeg på tværs af fortællingerne udtryk for, at netop etnisk/religiøst definerede kategoriseringer antages som særligt rodfæstede og betydningsladede på måder, hvor de netop, som i ovenstående eksempel, ikke giver de kategoriserede mulighed for selv at forlade eller omdefinere disse kategorier.

Ifølge Bauman er det netop dette fravær af retten til selv at definere en fællesskabsidentitet, såvel som retten til at forlade fællesskabet, der karakteriserer ’det etniske fællesskab’ (Bauman, 2002). Som jeg viste i analysen af Yasmin og Nikolajs fortællinger, virker sådanne kategoriseringer imidlertid begge veje. Det gælder fx, når hyppigt anvendte kategoriseringer også samles op af de pågældende minoriteter, så også de selv identificerer sig i overensstemmelse med en given majoritetsdefineret

diskurs. Fremfor af denne grund at betone etniske minoritetsgrupper i sig selv som betydningsbærende gruppe, så finder jeg, at det snarere er relevant at afsøge deres fortællinger som et subjektperspektiv i sin egen ret – og at spørge til, hvordan de hver især besvarer ovennævnte kategoriseringer. Hermed finder jeg, at det faktisk kan være relevant at inddrage læsninger af de fortællinger, der tematiserer en etnisk minoritetserfaring, som i højere grad interesserer sig for, hvordan disse fortællinger besvarer oplevelser af at blive 'minoriserede'.

Det gør jeg ved i dette kapitel at anlægge et særligt fokus på de 'etniske minoritetsfortællingers' tematiseringer af skolens kategoriseringer såvel som deres oplevelser af at blive mødt med fordomme om 'muslimskhed' (Buchardt, 2016) samt kulturel eller etnisk 'anderledeshed'. Dermed interesserer jeg mig i det følgende for, hvorledes forståelser af etnicitet og religion konstrueres som forskelsmarkører i skolen på en måde, der netop i relation til skolens overordnede projekt bliver en forskel, der "gør en forskel" (Moldenhawer, 2012). Gennem de studerendes subjektperspektiv kan jeg hermed afsøge, hvordan sådanne forskelsmarkører gennem deres fortolkninger sedimenteres og knyttes til skolen, og hvordan de selv responderer herpå, ved på forskellig vis at søger at opretholde, legitimere eller udfordre de kategorier, de bliver tildelt.

Fra mine læsninger af 'minoritetsfortællingerne'<sup>114</sup> er det klart, at disse fortællinger er ligeså forskellige som de øvrige. Både i indhold og struktur indeholder alle fortællingerne på én gang individuelle karakteristika, der adskiller dem fra hinanden, såvel som generelle træk, der kan ses som udtryk for de kulturelle normer og strukturer, som de enkelte fortællinger er indlejret i (Merrill & West, 2009). Det, der for mig at se dermed klart karakteriserer disse fortællinger, er en fælles erfaring af at være blevet kategoriseret som 'anderledes' end normen og at opleve fordomme på baggrund af denne antagede 'anderledeshed'. Igen og igen er det i empirien klart, at det er det omgivende samfund – og ikke sjældent lærere og andre elever – der understreger den 'anderledeshed', som de studerende med etnisk minoritetsbaggrund følgelig lærer at identificere sig ud fra. Med Louis Althusser's ord kan man således sige, at disse studerende alle har oplevet at blive

---

<sup>114</sup> Jeg anvender i det følgende termen 'minoritetsfortælling' til udelukkende at benævne fortællinger af studerende med etnisk minoritetsbaggrund.



interpelleret som særlige subjekter i kraft af en antaget afvigelse fra majoritetsnormen (Althusser, 1971).

I kapitel 4 analyserede jeg dominerende kulturelle fortællinger om kultur og religion i relation til skolen og læreruddannelsens KLM-fag. Her argumenterede jeg for, hvorledes problematiserende diskussioner om religion i stadig stigende grad er blevet knyttet til diskussioner om islam på måder, så kategorier som 'islam' og 'muslim' ikke sjældent bliver betegnere for en opposition til kategorier som 'kristendom' og 'dansker'. Eksempelvis illustrerer Buchardt, hvorledes betegnelser så som "anden etnisk", "indvandrer", "to-sproget" og "ikke-dansk" bliver synonyme betegnere, der knyttes tæt til kategorien "islam" (Buchardt, 2016). Ligeledes finder jeg i min empiri, at begreber som 'kultur' og 'religion' oftest anvendes som betegnere for det anderledes (ikke-danske), for 'muslimskhed', og altså i tillæg hertil ikke sjældent synes at knyttes til antagelser om ikke-dygtighed i skolen.

### Genkendelig eller ej

Vender man tilbage til Faridas fortælling om H. C. Andersen med forventningen om at høre en 'minoritetsfortælling', bliver nye tolkninger mulige. Med fortællerens tørklæde og islamisk konnoterede kropstegn var det med en sådan forventning, jeg gik til interviewet, hvorfor jeg i mit første møde med fortællingen blev overrasket af en kontrast mellem fortællerens fremtoning og det, jeg tolkede som indbegrebet af en dejlig, *dansk* barndom. Jeg havde ikke bedt Farida tale om sin 'muslimskhed' men om sit liv. Alligevel blev mit første analysegreb hermed at kategorisere og nationalisere fortællerens barndomserindring som dansk *fremfor* 'muslimsk'. I tilbageblikket eksemplificerer dette for mig, hvor konsekvent minoriteter både tildeles og afkræves kategoriseringer, eller må forklare sig for at blive forståelige (Butler, 2005). Ligeledes viser det, hvor afgørende forskerens egne forventninger, kategoriseringer og ikke mindst blinde vinkler er, når forskningens spørgsmål såvel som resultater formuleres.

Da jeg i kapitlets indledning valgte at se bort fra min egen første tematisering af fortællingen i relation til en forventet 'muslimskhed', fandt jeg en interessant kobling mellem barndommens leg og en interesse for læsestoffet i danskfaget. Kulturelle koder er at finde i alle fag. Alligevel kan

særligt danskfaget historisk, såvel som nu, relateres til en bestræbelse på konstruktionen af en samlet national identitet (Gitz-Johansen, 2006), og det er derfor interessant, at det netop er dette, Farida fremhæver. Omvendt påpeger Gitz-Johansen, at spørgsmål om etnisk og social baggrund i danskfaget kan siges at gribe ind i hinanden: Således er det her ikke kun betydningsfuldt at komme fra et hjem med en etableret læsekultur. Det er også centralt, at det er det *rigtige* indhold, der læses. Denne kobling fremhæver Gitz-Johansen som svær for de minoritets elever, hvis familiers migrationshistorier ikke har efterladt kendskab til danske kulturklassikere. I stedet finder Gitz-Johansen, at netop inddragelse af et mere kulturelt relevant curriculum kan have en stor symbolsk betydning for minoritets elevers deltagelse og engagement i klassen. Når betydningen fremhæves som symbolsk, skyldes det dog, at sådanne inddragelser sjældent vil medføre mere grundlæggende omstruktureringer af det generelle – og netop ofte ganske nationalt formede – curriculum (Gitz-Johansen, 2006)<sup>115</sup>.

Med et sådant blik bliver Faridas henvisning særligt interessant, idet fortællingens indledning netop betoner hendes kendskab til en af Danmarks mest ikoniske (men også internationale) forfattere og samtidig viser, hvordan kendskabet, da det blev inddraget i skolens kontekst, gav hende en *god følelse*. På den ene side illustrerer dette, at en sådan positiv emotionel kobling til skolen omvendt må antages at være fraværende for mange af de, der netop ikke finder det opnåeligt, at kunne fremvise et sådant kendskab. På den anden side, kan fortællingen også ses som en måde, hvorpå Farida gør sig genkendelig, og hvorfra hun i (en berettiget) forventning om at være kategoriseret på forhånd, understreger sin legitime position inden for et dansk fællesskab og sin mestring af dansk kultur. Med et sådant blik kan inddragelsen af H. C. Andersen ses som en modfortælling, hvormed Farida afviser at træde ind i en mere stereotyp minoritetsposition, men placerer sig inden for en bredere dansk-konnoteret værdiramme.

Med reference til Foucault påpeger Butler (2005) den risiko, der kan være forbundet med at træde uden for et givent vidensregime – eller et givent sæt af normer. Normer rammesætter, hvad der anerkendes som tilgængelige subjektpositioner, og det er i relation til sådanne rammer, subjektet må

---

<sup>115</sup> (For nærmere diskussioner om interkulturelle udfordringer i uddannelse samt forskelle mellem hhv. multikulturel uddannelse og samt tilgange, der bygger på Critical Race teorier, se fx Banks, 1995; Ladson-Billing & Tate, 2006)

forhandle sit svar om, hvem han eller hun kan være. Enhver relation til et samfunds normer angiver således også subjektets relation til sig selv, og derfor er handlingen at træde uden for et samfunds dominerende normer aldrig uden risiko. Dette betyder for Butler, at man ved at drage normerne i tvivl og træde uden for det genkendelige samtidig udsætter sig for den risiko ikke selv at blive genkendt af andre:

[...] since to question the norms of recognition that govern what I might be, to ask what they leave out, what they might be compelled to accommodate, is, in relation to the present regime, to risk unrecognizability as a subject or at least to become an occasion for posing the questions of who one is (or can be) and whether or not one is recognizable (Butler, 2005, p. 23).

Dette kalder ifølge Butler på behovet for en kritisk etik. I forlængelse heraf stiller hun spørgsmål til relationen mellem et 'jeg', 'den anden' og netop de normer, der regulerer normerne for anerkendelse. Det er et sådant fokus på at afdække de normer, der omgiver subjektet og tildeles magt til at definere præmisserne for inklusion og genkendelse, der efter min mening er de centrale, når vi arbejder med spørgsmål om skolens kategoriseringer. Disse præmisser indeholder ifølge Butler dog netop det paradoks, at tildeler jeg anerkendelse til dig, så underordnes mine handlinger i samme øjeblik disse normer. Og hermed bliver det handlende subjekt reduceret til et instrument for normens magt. Dertil spørger Butler, hvem eller hvad den anden er, og hvorvidt selve *ideen* om en anden kan udgøre en referenceramme, som kan tildele anerkendelse og genkendelse?

### ***Muslimskhed, anderledeshed, ensomhed***

Mens jeg læser Faridas indledende skolefortælling som en afvisning af at lade sig kategorisere indenfor en minoritetsdiskurs, så kan en selvpræsentation som muslim – i betydningen *anderledes* end majoriteten – også ses som en positionering inden for den dominerende diskurs, der netop antager muslimskhed som lig med anderledeshed. En sådan ganske klar selv fremstilling giver Yasmin, der som tidligere vist, indleder sin fortælling i udefra kategoriserende referencer til bl.a. sine forældres oprindelsesland, til hvilken Københavns bydel de bor i, etc. Omgivelsernes

definitioner synes afgørende i Yasmins oplevelse af at være muslim i Danmark, og hun forklarer sit forhold til islam som en vedvarende kamp om identitet og forståelse:

Med at vide, hvem jeg skal være og hvordan jeg skal opføre mig. Hvem er jeg som muslim i et antimuslimsk samfund? Og hvordan reagerer jeg på irritationer fra mediernes side? Og hvad skal jeg gøre for at hjælpe mine muslimske brødre og søstre her? (Y, s. 3)

I uddraget er det klart, at det langt fra er et indefra formet selv- og religionsforhold, som Yasmin udtrykker. Snarere synes denne selvfortælling påvirket af omgivende samfundsmæssige (islamkritiske) diskurser. I et senere interview uddyber Yasmin sit selvforhold og sin manglende trivsel på uddannelsen med, at der ikke er mange af hendes "slags" på hendes uddannelse, og at hun følgelig ikke er del af nogen kultur på uddannelsen. Til mit opfølgende spørgsmål om, hvad "hendes slags" er, uddyber hun:

Altså tørklædepige. Jeg beder fem gange i dagen. Jeg deltager ikke i fester. Jeg har nogle ting, jeg følger. Min religion fx praktiserer jeg. Jeg har et andet syn, på grund af min etniske baggrund. Hvad kan der være mere? Det er bare de ting, der er (Y, ss, s. 6).

På denne vis betegner Yasmin sig med en mærkat defineret af majoriteten og etablerer en kausalitet mellem sin religiøse kropsmærkning, religiøse praksisser og sin etniske baggrund. Alle tre forhold kommer således til, for hende selv, at tjene som forklaringer på, hvorfor hun er 'anderledes', og hvorfor hun er alene<sup>116</sup>. Samlet set finder jeg, at Yasmin med sin fortælling taler ind i en naturliggjort og reificerende kulturforståelse, der er præget af en dominerende islamkritisk diskurs. Med inddragelsen af sin etniske baggrund<sup>117</sup> som forklaring på sit "andet syn" bliver hendes baggrundshistorie determinerende for hendes forhold til sine ikke-muslimske omgivelser. Tilsvarende oplever Yasmin de andre (majoritets)studerende som "meget indelukkede i deres egen verden". Yasmin rejser flere gange (retorisk) spørgsmål til, hvorfor og hvordan, "det danske uddannelsessystem" og dens betoning af fx gruppearbejde er, som det er. Mens dette netop kan ses

---

<sup>116</sup> Se for en uddybning heraf kapitel 6.

<sup>117</sup> Fremfor at se individuelle handlinger som svar på kulturelt betinget strukturel ulighed.

som et forsøg på at udfordre de normer, der synes at marginalisere hende på uddannelsen, så synes hun ikke at få besvaret sine spørgsmål. En konsekvens heraf ser jeg i, at hun andre steder i fortællingen blot registrerer sådanne normer som mere eller mindre naturligt gældende, og i øvrigt forholder sig tavs og ikke-deltagende i timerne.

Som et eksempel på at skolens rammer kan opleves ekskluderende, peger flere studerende på deres uddannelsessteders festkultur<sup>118</sup>. Herunder uddyber Yasmin, der ikke deltager i uddannelsens fester, hvorledes festerne på skolen kan gribe ind i de faglige muligheder for samarbejde og gøre dagligdagen i klassen svær:

[...] når jeg ikke deltager i de fester, så kender jeg bare ikke folk uden for festerne. Til undervisningen. At jeg fx ikke kan arbejde med nogen sådan rigtigt fagligt. Fordi at de bare føler, at det går godt til de der fester, og de bare helst bare vil arbejde sammen, dem der har mødt hinanden til de der fester. [...] *de* synes, at det er vigtigt. Men jeg synes ikke, at det er vigtigt (Y, ss, s. 5)

Festerne optager plads i stort set alle de studerendes fortællinger. Ganske mange oplever dem, og særligt det store alkoholforbrug der næsten synes påkrævet for festdeltagelse, som svære – eller direkte ekskluderende – i forhold til klassens daglige fællesskabsdannelse. Mens årsagerne herfor varierer, så fremhæves alkoholindtaget netop af de studerende kvinder med muslimsk baggrund. Igen er det her Yasmin, der mest markant afviser at deltage. Som det er fremgået oplever hun ligeledes, at betydningen af hendes manglende festdeltagelse følger med ind i klassens rum og bliver afgørende for, at hun heller ikke her inviteres til de faglige fællesskaber.

### ***Fordomme og evalueringer***

Den enkeltes relation til gældende normer kan aflæses ud fra de måder, fortællingerne evaluerer og bedømmer det fortalte. Vurderinger af hvad der er godt eller skidt, fantastisk eller pinligt – eller bare helt selvfølgeligt, kan høres gennem de mange, mere eller mindre eksplicite emotionelle vurderinger, som hvert narrativ indeholder. Fortællingerne er fyldt med normativiteter og

---

<sup>118</sup> Dette fremhæves af flere studerende af både minoritets- og majoritetsbaggrund.

(for)domme om verden. Disse fældes både som evaluerende refleksioner og som (egne eller andres) mere eller mindre eksplicitte fordomme.

Som jeg redegjorde for i kapitel 2 interesserer Taylor sig i *Sources of the Self* (1998) sig for de bagvedliggende moralske værdier og antagelser, som vi hver især opstiller som en art moralske topografier over verden. Det er Taylors pointe, at vi alle lever ud fra overordnede meningsgivende rammer eller strukturer (frameworks), der former vore individuelle verdenssyn. Sådanne rammer er imidlertid ikke nødvendigvis fuldt ud kendte for den enkelte selv. I forlængelse heraf definerer Taylor 'strong evaluations' og 'qualitative discriminations' som de udsagn, med hvilke vi udtrykker elementer af en værdiramme eller framework (Taylor, 1989). Når jeg i mine analyser fremhæver fordomme, så er det i en forventning om, at sådanne 'stærke evalueringer' kan ses som udtryk for de værdirammer, de studerende hver især navigerer efter i deres narrative, meningsskabende arbejde.

Samtlige af de studerende med anden etnisk baggrund end dansk fortæller om at have mødt fordomme rettet mod deres religion og/eller deres religiøse/kulturelle 'anderledeshed'. Eksempelvis fortæller Farida om en tidligere lærer:

[...] han gik virkelig over grænsen med hensyn til de der stereotyper med, at... alle indvandrerpiger bliver, øhm... forfulgt af deres fædre og brødre, det var virkelig langt ude, og jeg blev så sur, fordi jeg tænkte, hvis der er nogen, der sidder herinde og ikke har et kendskab til, hvordan verden er, og du fyrer de fordomme af, så farver du deres verden på en dårlig måde. Øhm... Og så ser de, så kommer de også til at se sådan på mig, også selvom jeg ikke engang er i *nærheden* af det (hæver stemmen), øhm... og så sagde han, jamen sådan er verden, det er sådan de skal lære, jeg tænkte, nej, og så havde vi sådan en diskussion på et tidspunkt, hvor jeg sagde til ham, nej det er jo ikke sådan verden var. Verden er ikke sådan, jeg er et eksempel på, verden ikke er sådan. Så hvorfor skal man så lære om det? Vi har om sociologi, vi har ikke om, øh... fordomme ifølge dig (F, s. 5).

Tidligere beskrev jeg, hvordan Farida af en anden lærer blev subjektiveret som en dygtig og god (muslimsk) elev og som en undtagelse, der bekræftede reglen. Det samme kan man sige om ovenstående, hvor Farida forsøger at overbevise sin lærer om, at han tager fejl i sit fordomsfulde syn

på indvandrerfamilier. Igen gøres hun dog snarere til en undtagelse, der tilsyneladende ikke rykker ved hans overbevisning. Ligeledes viser citatet, hvorledes undervisning og erfaringer af at blive interPELLeret af en majoritetsdomineret og stereotyp undervisning griber ind i hindanden. Også dette er erfaringer, som udtrykkes igen og igen, og som generelt får den konsekvens, at de studerende, der erfarer det, evaluerer undervisningen negativt som dårlig, utryg, uretfærdig eller kedelig. I dette lys er det ikke overraskende, hvis en del af disse studerendes oplever en skjult læreplan, der fortæller dem, at skolen ikke er for dem.

Fordommene om religiøs/kulturel anderledeshed optræder på komplekse måder og florerer også blandt de unge selv. Selv at være religiøs og selv at have oplevet fordomme er ikke ensbetydende med, at man går fordomsfrit til andres religions- og kulturforståelser. Det ses eksempelvis i Nikolajs og Sonyas udtalelser, hvor de på én gang taler imod selverfærede fordomme fra andre og implicit udtrykker deres egne. Ligeledes gælder det for begge, at dette bl.a. kommer til udtryk i relation til de subjektiveringsmuligheder skolens fag tilbyder.

I kapitel 7 og 9 viste jeg, hvordan Nikolajs fortælling ikke lod sig kategorisere som en entydig 'minoritetsfortælling'. Snarere positionerer han sig ind og ud af både islamiske, serbisk-kristne og 'danske' fællesskaber med betragtelige selvmodsigelser til følge. Ligeledes fremgik det, hvordan han gennem hele sin skolegang kæmper med mobning og stereotypiserende kategoriseringer. I dette lys læser jeg Nikolajs til tider radikale islamkritik, som en måde hvorpå han positionerer sig klart som *noget andet* end muslim. Mens han gennem sin skolegang netop har oplevet ikke at kunne træde ud af indvandrer-kategorien, så synes han i høj grad i KLM-faget på læreruddannelsen at have fundet en platform, hvorfra han på én gang kan tale ind i en fagligt anerkendt diskurs og klart lægge afstand til islam<sup>119</sup>. Trods sin egen erfaring med at blive puttet i bås, synes han dog ikke at forholde sig kritisk hverken til sine egne fordomme eller til selve kategorien perker som negativ betegner<sup>120</sup>.

---

<sup>119</sup> Dette forhold vender jeg tilbage til i kapitel 11.

<sup>120</sup> Nikolaj kommenterer samtidig selv på, at han ved, at han er meget sort hvid. Fortællingen rummer således en dobbelthed af stereotype og radikale holdninger og mere moderende nuanceringer.

## Tørklæder i undervisningen

Heller ikke Sonyas fortælling lader sig let kategorisere. Således læser jeg også hendes narrativ som udtryk for, hvordan hun forsøger at udvide grænserne for ensidige og bindende identitetskategorier. Sonya fortæller:

[...] når jeg møder et nyt menneske, så er jeg meget sådan, så er jeg aldrig nogen sinde, ej, nu må man aldrig sige aldrig, men jeg er ikke særlig tit dømmende overfor folk, det er jeg ikke [...] jeg er blevet opdraget til at være et godt menneske... i stedet for rigtig at tilknytte sig nogen... ej, det er jo ikke, fordi jeg ikke har nogen religion, ej, det er jo sludder, det jeg siger, men... [...] mine forældre har mere, har lagt mere vægt på, at de skal opdrage mig som et godt menneske... altså, sådan et menneske der godt kan tænke rationelt og... tænke, øh... altså, at man skal kunne adskille, hvad der er det rigtige, og hvad der er det forkerte. Og det, det har jeg i hvert fald haft rigtig godt glæde af i hele mit liv faktisk, fordi jeg har altid været sådan lidt.. Tænker sgu altid at... bare på, på, på, øh, jeg ville aldrig nogensinde gå ind og bedømme på noget som helst og på bekostning af deres religion eller kultur eller noget. Allerede i dag [under min observation af deres KLM-timer] kunne man vel godt se, at der var nogen, der havde helt vildt skarpe, og så andre der havde, øh... skarpe på nogle andre punkter, ikke? (S, s. 5).

De ”helt vildt skarpe [...]” som Sonya henviser til, er skarpe holdninger til religion – og her særligt islam – i det offentlige rum og på skoler, som var temaet for diskussioner i KLM-timerne den dag, vi mødtes. I citatet ser vi, hvordan Sonya taler fra en position, hvor religion spiller en dobbeltrolle: På den ene side tager hun afstand fra dét at dømme andre på deres kultur eller religion. På den anden side opstiller hun religion som modsætning til både rationalitet og til at kunne adskille rigtigt og forkert. Alligevel bekender Sonya sig også selv om end tøvende til en religion (islam). Jeg læser citatet som udtryk for, at Sonya i en vis grad har indoptaget et vestligt kritisk blik på religion som noget *ikke rationelt*, samtidig med at hun altså også selv må stå ved, at hun ”har en religion”. Dertil fremgår det, at det heller ikke for hende er ukendt at møde fordomme eller skarpe holdninger om sin religion. Heller ikke i undervisningssammenhænge, som hun sidst i citatet henviser til. Senere uddyber hun klassens diskussion, der bl.a. omhandlede dét at bære tørklæde:



I dag fortalte jeg to fra klassen, at min mor faktisk bar tørklæde, der var de sådan, ”Wow, gør hun det?” og... ”det indtryk har vi slet ikke af dig”, og ”vi har bare troet, at du bare var fuldt ud dansk”, ikke? Og så sagde jeg også så, ”Ja, min mor hun gør det, men hun har da aldrig nogensinde tvunget mig til noget”. Så sagde jeg også, det er også det, jeg tror bare, problematikken ligger i, at der er nogen, der tror, at de bliver tvunget, at der er andre, der tvinger deres døtre til det (S, s. 14-15).

Citatet viser, hvordan Sonyas position resonerer i klassen, og hvordan oplysningen om hendes mors tørklæde gør en forskel for de andres syn på hende. Sonya er som udgangspunkt subjektiveret som ”fuldt ud dansk”, hvilket korresponderer med, at det ikke er muligt at aflæse Sonyas religiøse orientering gennem hendes påklædning. Oplysningen om tørklædet kaster dog tvivl om rigtigheden af hendes danskhed, hvilket viser, at ikke engang Sonya med en ganske sekulær tilgang til islam står uberørt i klassediskussioner om religion. Snarere er det fra denne og adskillige tilsvarende erfaringer klart, at alle studerende, der forbindes med ’muslimskhed’, fremstår markant mere synliggjort også i forhold til eventuelle andre studerende med religiøst tilhørsforhold.

Khawaja (2011) trækker på den canadiske forsker Sherene Razack (2004), der fremhæver den kvindelige muslimske krop som genstand for en ”hyper-visibility”, der har gjort sig gældende særligt siden terrorangrebet i New York i 2001 (Khawaja, 2010). Jeg genkender en sådan ’hyper-synlighed’ som en bevidsthed blandt de muslimske kvinder i min empiri, og som en strømning der også bringes i spil af andre studerende såvel som undervisere. Når denne hyper-synlighed indlejres i en uddannelseskontekst og i faglige diskussioner, så følger det desuden, at de muslimsk markerede studerende på mere grundlæggende måder end andre (direkte og indirekte) inddrages som eksemplificeringer af konkrete emner i undervisningen, og at de på personliggjorte måder tages til indtægt for, hvad de siger. Dette gør sig eksempelvis gældende, når ovennævnte KLM-diskussion forskubbes til, på et mere personligt plan, at omhandle, hvilken type person Sonya er. Hvordan Sonyas mor klæder sig, bliver altså betydningsfuldt for de andre elevers læsning af Sonya som person og medvirker til at tippe hende i retning af mere ’muslimskhed’. Hvilket også her stilles i modsætningsforhold til betegnelsen ”fuldt ud dansk” (og måske indforstået; en af os).

Mette Buchardt undersøger i sin ph.d. (2008), hvordan lærere aflæser muslimske elevers tørklædebrug som en identitetsbetonet forskelsmarkør. Som et led heri etablerer lærerne i Buchardts undersøgelse netop en forbindelse mellem den tørklædebærende elev og dennes mor som pejlemærke for, hvilken type (muslimsk) person eleven kan blive, og hvordan tørklædet skal forstås. Herunder ses der netop gradueringer af legitimitet i tørklædebruget knyttet til antagelser om, hvorvidt den unge selv har valgt det eller ej (Buchardt, 2008a, p. 147). På sin vis kan Buchardts læsning ses som et eksempel på den nuancering, Sonya i citatet efterlyser (at tørklædet er legitimt, når det er resultatet af et selvstændigt valg). På den anden side står tørklædet i begge tilfælde som en fikseret betegner for 'muslimskhed' og som en tilsyneladende uproblematisk genstand for omgivelsernes analyse og objektivisering af den, der bærer det samt en antagelse af determination i forholdet mellem mor og datter. Det er en tilsvarende hældning imod antagelser om uselvstændighed og til tider underkastelse, som de muslimske kvindelige studerende jeg har talt med, oplever at måtte modbesvare. Dette kom bl.a. til udtryk i Faridas diskussion med sin samfundsfaglærer, ligesom Khawaja pointerer en tilsvarende pointe. Mens muslimske drenge og mænd i højere grad positioneres som eksempelvis ballademagere og i opposition til skolens projekt (Gilliam, 2009), er de tilgængelige subjektpositioner for piger og kvinder altså ganske anderledes (Khawaja, 2010, p. 214).

Tørklædets betydning, som en enten fikseret eller flydende betegner, bliver også interessant i forbindelse med skift fra én kontekst til en anden. I Yasmins fortælling spiller tørklædet en central rolle, som hun bl.a. fremhæver i forbindelse med sit skift fra den arabiske friskole til en "almindelig dansk" 10. klasse. Hvor hun tidligere har båret tørklædet uden nærmere refleksion, fordi hun "skulle respektere islam i skolen", så er det netop i den ny, 'danske' kontekst, hun mærker behovet for at tage stilling og kunne *redegøre* for, hvorfor hun har det på:

For jeg gik bare rundt og tænkte, "hvorfor har jeg det på? Hvorfor har jeg det på?" Og det irriterede mig rigtig meget. Jeg gik bare sådan rundt og havde social-psykiske problemer-agtigt. Sådan depression, også fordi det var noget, jeg syntes var underligt, at gå fra en skole hvor det hele bare er islamisk til et sted, hvor det bare ikke er. Det var virkelig... det var en kamp om forståelse. Og det var en kamp om at finde sig selv samtidig. Og det... det kom jeg så endelig frem til (Y, s. 4).

Også her knyttes der således (også for bæreren selv) en oplevelse af nødvendighed i at kunne forholde sig reflekteret til sit valg. Denne nødvendighed mærkes imidlertid først i kontekstskiftet, hvor Yasmin bevæger sig fra at være lig et større fællesskab til at blive minoriseret i mødet med det danske uddannelsessystem.

En afgørende forskel i receptionen af de to udsagn er dog, at det ene fortælles af en person med tørklæde, og det andet ikke gør. Derfor synes Yasmíns selvfremstilling som selvbevidst og reflekteret om sit religiøse tilhørsforhold mere påtrængende end Sonyas. Med sine anderledes kropstegn (der ikke signalerer religiøsitet) taler Sonya fra en anden og ”mere dansk” position, der *dermed* i højere grad positionerer Sonyas valg af beklædning som udtryk for selvstændighed (Khawaja, 2010). Hermed tydeliggøres indbyrdes forskellige minoritetspositioner, hvor det synes mere opnåeligt for Sonya at placere sig i og blive genkendt i den mangfoldighed, som både hun og Yasmin ellers argumenterer for, men som i ringere grad lykkes for Yasmin. Denne forskel forstærkes af Sonyas mere pragmatiske og tilpasningsdygtige engagement med andre, der måtte have anderledes ståsteder, end hende selv. Også her udtrykker Sonyas grænsesøgende positionering interessante normativiteter:

Og [jeg] har rigtig nemt faktisk ved at tilpasse mig andre. Det har jeg faktisk sådan... Jeg er sådan lidt ligeglad med, om jeg sidder og spiser med... med en jøde eller med, med hvem det er. Altså, jeg er sådan lidt, det betyder ikke rigtig noget for mig. Overhovedet ikke. [...] men jeg... går ikke så meget op i det [religion] faktisk, jeg går mere op i menneskelige værdier, faktisk, de indre værdier (S., s. 7).

Når religion og spørgsmålet om hvem hun spiser sin mad med, igen her stilles i opposition til ”menneskelige værdier” og ”de indre værdier”, så peger det igen umiddelbart på Sonya som moderne, vestlig og sekulariseret, samtidig med at hun synes at tale fra et meningsfællesskab, hvor det ikke nødvendigvis anses som ok at spise sammen med en jøde. Dette kan i én læsning forstås som en indirekte kritik af islam som en intolerant religion, der ser ned på jøder. I relation til fortællingens helhed finder jeg dog snarere i citatet et udtryk for, at Sonya internaliserer en dominerende islamkritisk diskurs, hvor det indirekte antages, at jøder og muslimer ikke spiser sammen. Således kan også dette udsagn ses som en afværgelse af de fordomme om islam, som hun

antageligt kunne forvente at møde, hvis hun mere klart identificerede sig som muslim. Samlet set finder jeg hermed, at Sonyas diffuse markering af en form for ”hverken eller muslimskhed”<sup>121</sup> betyder, at holdets underviser såvel som andre studerende tolker hende anderledes og som havende mere agency end de andre mere klart markerede og synlige muslimske kvinder i klassen<sup>122</sup>. Samtidig er det klart, at både muslimske og ikke muslimske klassekammerater har reageret med forvirring over, hvorvidt hun er ”en af dem” eller ej.

Et didaktisk eksempel herpå er den foregående diskussion i KLM-timen, hvor de studerende i grupper har diskuteret spørgsmål relateret til praktiseringen af islam i en skolekontekst<sup>123</sup>. Ud fra en rollespilsøvelse har de her argumenteret både ud fra egne og forskellige interessegruppers synspunkter. Sonya deltog aktivt og engageret i diskussionerne og øvelsen, såvel som klassens dynamik, fremstod både for mig og underviseren som velfungerende<sup>124</sup>. Alligevel udtrykker Sonya sig efterfølgende kritisk over sin oplevelse af en implicit forståelse blandt de andre studerende i timerne om, at religiøst tilhørsforhold nødvendigvis medfører særlige holdninger:

[...] de synes ligesom, at det mærkeligt, at jeg kan gå ind og forsvare noget, jeg ikke selv gør. [...] Jeg kobler det ikke rigtig, jeg gider ikke at, at bevidst have det der, øh... slør rundt om mine øjne eller foran mine øjne og tænke, nå okay, så snart der kommer en, så er det fordi at, øh... fordi den person er blevet tvunget til det [til at bære tørklæde], eller sådan direkte begynde at, at udvikle et had til den person, det gør jeg i hvert fald ikke (S., s. 15-16).

Som jeg læser citatet fremgår det indledningsvist, at der i det hele taget er en selvfølgelighed i klassen om, at muslimsk praksis er noget, der kræver forsvar. Når Sonya følgende taler om at have

---

<sup>121</sup> Hermed mener jeg ikke, at Sonya bliver ikke-muslim, men snarere at hun netop ikke kategoriserer sig klart – eller lader sig kategorisere – i overensstemmelse med den dominerende diskurs om ’muslimskhed’

<sup>122</sup> Jf. følgende samtale med underviser(B) på uddannelsen.

<sup>123</sup> Eksempelvis holdninger for og imod etableringen af bederum i skoler, markering af islamiske højtider m.m.

<sup>124</sup> Jeg finder det relevant at nævne dette, da underviseren overfor mig havde udtrykt bevidsthed om emnets potentielle følsomhed, som vi begge oplevede, blev gjort til skamme. Dette viser, hvor svært aflæselige klasserummets dynamikker til tider kan være.

slør for øjnene, så refererer sløret ikke til det muslimske klædestykke, men derimod mod den udefrakommende fiksering af, hvad en markør som tørklædet betyder. Fra den samlede fortælling, såvel som Sonyas engagement i timerne, er det således tydeligt, at hun taler fra en anden og (set i en majoritetsoptik) mere privilegeret position, end de mere synligt markerede muslimske kvinder gør. Gennem Sonyas dobbelttydige fremtoning tildeles hun således dels en mere legitim position at tale fra, dels artikulerer hun (bl.a. via førnævnte indlejring af en islamkritiske diskurs) en mere sekulær position, der i sig selv synes at give hende anerkendelse i majoritetsfællesskabet.

Når Sonya alligevel forsvarer andre muslimers ret til at bære tørklæde, og når hun i nogle situationer mere klart definerer sig som muslim, så indtager hun en slags mellem-position, der synes at udfordre begge fællesskaber i klassen. Hvor hendes danskhed, som i det førnævnte eksempel, drages i tvivl af majoritetsfællesskabet, så fortæller hun tidligere at være blevet opfattet som forvirrende eller direkte ”for meget” af andre muslimer. Eksempelvis gengiver hun andres reaktioner fra en tidligere kontekst:

Sådan nogle gange, ”ej, du er da, du er sådan lidt for meget dansk, du går ikke med tørklæde, og du gør ikke det, og du gør...” [...] De har undret sig over, at jeg taler sådan lidt for pænt. Hvor jeg så har sagt det kan i hvert fald ikke have noget at gøre med, hvor jeg er vokset op, for jeg er vokset op i en ghetto. [...] Men måske fordi hjemme hos dem der taler de både dansk og tyrkisk, det er meget forskelligt (S, s. 16).

I denne kontekst er det altså andre med tyrkisk baggrund, der problematiserer Sonyas positionering imellem eller uden for de etablerede minoritetsnormer. Om end de enkelte udsagn (ud fra en majoritetsdomineret diskurs) ville kunne tolkes positivt: ”at være dansk”, at ikke gå med tørklæde, at ”tale (lidt for) pænt” etc., så fremstår de her som problematiseringer af, at Sonya falder uden for grænserne for, hvordan man udtrykker ’passende muslimskhed’ (eller muligvis passende ’tyrkiskhed’). Ligeledes opfatter Sonya ikke disse kommentarer som komplimenter, men afviser snarere begge siders forsøg på inddæmning.

I en sådan optik kan kommentaren, ”For jeg er vokset op i en ghetto”, forstås som et forsøg på at balancere og bevare sin legitimitet ved på én gang at positionere sig som ”en af dem” i det muslimske fællesskab (der er vokset op i en ghetto). Samtidig med at hun synes at udvide

mulighedsbetingelserne for, hvad det kan indebære at være vokset op i en ghetto med bl.a. kommentaren om, at de hjemme hos dem kun talte dansk. Således læser jeg samlet set Sonyas fortælling som et forsøg på at fortælle en historie om sig selv, hvor hun kan være i en flertydig position, hvor hun forholder sig kritisk overfor både den minoriserede og den majoriserede subjektposition, der i skolens rum på mangfoldige måder synes at optræde gensidigt udelukkende i begge siders patruljering af fællesskabernes grænser.

På denne vis synes Sonyas legitimitet fra begge grænsefællesskaber at være betinget af en særlig opførelse i forhold til hendes identifikation med islam. Hermed kan man sige, at Sonya i forhold til majoritetsfællesskabet ender i en tilsvarende double bind som Farida: Hun tildeles anerkendelse i kraft af sin "ikke-muslimskhed", men anerkendelsen synes betinget af, at hun opfører sig *passende* og ikke placerer sig *for meget* inden for det muslimske fællesskab. Når grænserne også vogtes at det andet fællesskab, så ender Sonya i en situation, hvor det ikke er muligt hverken at *handle* eller at *være* rigtig.

De elementer af Sonyas fortælling, som jeg i det foregående har fremhævet, læser jeg som udtryk for, at Sonya forhandler præmisserne for muslimskhed og søger at overskride eller udvide de bindende kategoriseringer, der fra begge sider definerer normerne for at passe ind. Om end hun delvist synes at modtage anerkendelse herfor, så finder jeg, at selve værdisætningen af det at være muslim også for hende er svær at rykke ved. At være muslimsk eller ej i en skolekontekst synes således at være en så betydningsfuld forskelsmarkør, der som også Buchardt (2016) påpeger, er omgærdet af både politisering, synlighed – men også tavshed – i de varierede forsøg fra både elever/studerende og lærere på at neutralisere eller udfordre de betydninger, der tillægges kategoriseringen.

### ***Majoritetsnormalitet og minoritetsnormalitet***

Tekla Canger (2008) fokuserer i sin forskning om minoriserede lærerstuderende på begreberne minoritetsnormalitet og majoritetsnormalitet<sup>125</sup>. Der er, pointerer hun, "en særlig forståelse af hvad

---

<sup>125</sup> Cangers analyserer fortællinger fra henholdsvis lærerstuderende, færdiguddannede lærere samt personer, der ønsker at læse til lærer. Samtlige af hendes deltagere har anden etnisk baggrund end dansk og er kvinder.

det vil sige at 'være dansk'. Der er en usagt forestilling om danskhed som det normale" (Canger, 2008, p. 182). Canger definerer denne som en tavs eller ikke-italet majoritetsnormalitet, som bliver normsættende for, hvordan man kan være og handle. Imod denne ramme fremhæver hun en minoritetsnormalitet, der i modsætning til førnævnte netop er italesat og tydeliggjort som "noget andet" eller som unormal. Jeg er enig med Canger i, at forskellige normalitetspositioner er på spil; at disse må forstås som indbyrdes relationelle og som henholdsvis tavse og italesatte. Alligevel mener jeg, at Cangers analyser risikerer at forsimple de kompleksiteter, der reelt er på spil.

En sådan forsimpning sker bl.a., når hun skriver, at det er majoriteten, der "har defineret, hvad det vil sige at være en 'normal' indvandrer", og at (minoriteters eventuelle) udfordringer heraf dermed vil true majoritetsnormaliteten og "følgelig retten til at definere 'det normale' i en majoritetsdiskurs" (ibid.: p. 183). Jeg er enig i, at dette indebærer et relationelt forhold, hvormed minoriteten bliver medkonstruktør i forestillinger om "det danske" versus 'det andet' (unormale/forkerte). Alligevel finder jeg en for skarpt optrukket binær 'os og dem'-tilgang i Cangers analyser, hvor minoriteten bliver anderledes *i kraft* af majoritetens normalitet, og hvor der følgelig ikke i tilstrækkelig grad rettes blikket mod de komplekse grænsemærker, der er at finde i relationer, der ikke er defineret af en specifik etnisk defineret minoritets-/majoritetslogik. Snarere finder jeg, at ovenstående analyser har vist, at fastholdelse såvel som udfordringer af en given minoritetsnormalitet også i høj grad vogtes internt af mere snævre minoritetsfællesskaber. Endelig finder jeg, at en ensidig os-dem-dikotomi er problematisk, idet den risikerer i sig selv at fastholde den oprindelige magtbalance med selve fremstillingen af en magtfuld majoritet og en underordnet, objektiveret minoritet, der kun gives taletid som repræsentant for et minoritetsperspektiv.

Heri ses et paradoks, der er svært at undvige, når undersøgelser som bl.a. Cangers på én gang stiller sig kritisk for ovennævnte ulighed, men samtidig risikerer i sig selv at reproducere en særlig type fortællinger, hvor en person med anden etnisk baggrund end dansk primært vil høres *i kraft af* sin 'etniskhed' eller anderledes måde at (kunne) være lærer/elev på frem for i sin fulde subjektivitet. Endelig finder jeg, at Cangers sammenfatning af at de analyserede minoritetsfortællinger bestandigt "befinder sig i et landskab af flertydighed", ligeså vel kan siges om mange 'majoritetsfortællinger'. Snarere end at karakterisere en specifik minoritetsdiskurs ser jeg dette som et vilkår for vor tids identitetssyn, som ikke mindst kommer til udtryk gennem narrativer.

Når jeg påpeger ovennævnte, skyldes det, at der i både teoretisk og didaktisk arbejde med minoritets-/majoritetsproblematikker findes en risiko for at reificere de kategoriseringer, som meget pædagogisk arbejde netop (ofte) søger at opløse. Eksempelvis risikerer et for ensidigt fokus på etniske eller kulturelt definerede forskelle at fastholde denne forskel, mens mere lighedssøgende tilgange i ønsket om at behandle alle ens omvendt risikerer at sløre blikket for mere strukturelle uligheder som fx de generelle betingelser for, hvordan adgang til og anerkendelse i uddannelsesverden tildeles.

### 'Minoritetsfortællingen' genfortalt: Legitimitet og biografisk læring

En anden fortælling, hvori beskrivelser af at 'være anderledes' knyttes til opdelinger i skolen, er Kirals. Intet sted i fortællingen uddyber Kiral, hvad en sådan anderledeshed består af, ligesom Kiral heller ikke fremhæver sin 'muslimskhed' som betydningsbærende faktor i hendes selvpræsentation. Igen synes *opdelingen* altså at fremgå som en relationel forskel, der bliver til i sammenligningen med 'det andet'. I det følgende fortæller Kiral om opdelingen i folkeskolen, der dog fremhæves som kontrast til gymnasieerindringen, hvor hun for første gang oplever *ikke* at møde en sådan deling:

Og der var slet ikke den der opdeling, du ved, der er *altid* den der opdeling med, øh, øh, øhm... etniske danskere og anden etniske danskere, det er altid dét. Det er så vildt, der er altid den dér opdeling, og jeg ved ikke hvorfor, om det er fordi, at man forholder sig til dem, fordi man føler sig mest tryk ved dem, fordi de ligner dig mere, eller det ved jeg ikke, det gør man bare. Det er bare så automatisk, det havde vi ikke i vores [gymnasie]klasse (K, s. 7).

Gymnasiefortællingen modstilles således til folkeskoleerindringen, og det fremgår, at opdelingen langt fra kun foretages fra majoritetssiden, men synes at være betinget af en gensidig dynamik, hvor "man forholder sig til dem", man ligner. I forrige kapitel analyserede jeg Kirals skiftende selvfortælling som et narrativt udtryk for biografisk læring, hvilket jeg knyttede til den ny, legitime position, som Kiral indtog i gymnasieklassens fællesskab. Horsdal definerer biografisk læring som den læring, der opstår, når livets forskellige læringskontekster integreres, så tidlige meningsfortolkninger udfordres eller re-konfigureres, og ny mening opstår. Med Horsdals ord kan



biografisk læring ses som en proces, ”der kendetegner en søgen mod større kompleksitet i kraft af inddragelse og integration af nye forståelseshorisonter” (Horsdal, 2008, p. 121). Sådanne læringsprocesser kræver omfortolkninger af det allerede etablerede, hvilket ofte forbindes med en vis risiko: ”Jo mere rigide og fastlåste forståelser af tilværelsen og selvet som den enkelte har, jo lettere vil man kunne havne i kaos, når tilværelsen ændres” (ibid.). Ifølge en sådan logik må personer, der evner at integrere nye og til tider selvmodsigende forståelseshorisonter i mere komplekse og dynamiske selvforståelser, være bedre rustet til at kunne håndtere en kompleks omverdens krav. Dog finder jeg, at en konstruktiv biografisk læringshistorie samtidig må afhænge af en vis sikkerhed og forventning om, at ens historie vil passe ind og blive hørt.

Når jeg igen inddrager Kirals historie her, så er det for at relatere denne forståelse til en minoritets-/majoritetsdiskussion og spørge til, hvorvidt hendes historie kan give nye indsigter i, hvornår en transformerende biografisk læring er mulig. Her finder jeg det relevant at inddrage betydningen af forskellige kontekstuelle forhold, der kan gøre sig gældende i de studerendes oplevelser af skolen.

Som optakt til Kirals læringshistorie beskriver hun sig selv som en stille og utryg pige, der er bange for sin lærer. Dog vil det (også ifølge hendes egen vurdering) være en forsimpning at forklare hendes perifere position i klassen med hendes anderledes baggrund:

[...] jeg tror ikke det var så meget baggrund, der gjorde en forskel, der var også nogle piger med arabisk baggrund og sådan noget, så det tror jeg ikke, det var det, det var. Det var bare det, at jeg ku’... jeg kunne ikke få mig selv til at spørge [om lov til at være med i de andres leg], fordi jeg var bange for at blive afvist (K, s. 1).

Som sådan kan Kirals udfordring genkendes som en generel usikkerhed, der går igen i mange barndomserindringer. Alligevel synes følelsen af utryghed i skolen netop i højere grad at følge elever, der oplever at skille sig ud, eller der ikke er i stand til at aflæse skolens kulturelle koder. Det er interessant, at det netop er da en pige med tyrkisk baggrund ligesom Kiral, starter i klassen, at Kiral får en veninde. Dette medfører i fortællingen, at også resten af skolelivet evalueres som mere trygt. Den ny tryghed medfører, at Kiral begynder at opføre sig ”lidt mere normalt”, tør tale med de andre, og ikke mindst får mod til at følge med og deltage i timerne. Således opdager hun, at hun ”også kunne noget fagligt” (K, s. 2).

### *Rum, kontekst og tilblivelse*

Flere fortællinger om venskabsdannelser beskrives i overgange mellem kontekster eller i neutrale rum uden for skolens rammer. Dette rejser spørgsmålet om, hvilke roller materielle og rumlige rammer spiller i relation til skolen som en arena for både faglighed og socialitet.

Hvor Kiral tidligere ikke har kunnet få sig selv til at tale med den ny pige, så knyttes starten på venskabet på en tur ud af skolen, hvor den anden pige etablerer kontakten:

Men så en dag så skulle vi til [en anden by] legetur med klassen, så sad vi i toget, øh... så satte hun sig ved siden af mig, så sagde hun, hun skulle til at spise madpakke, kan jeg huske, så sagde hun til mig, hvad har du med i din madpakke? Og så begyndte vi sådan lidt at tale med hinanden og sådan..." (K, s. 1-2).

Starten på venskabet etableres altså ude af klassens daglige rum og med reference til en mulig fælles erfaring konkretiseret i madpakken. Om end fortællingen ikke giver flere oplysninger herom, så *kan* begivenheden læses som en oplevelse af, at kunne etablere et fælles rum, der kan forstås både i forhold til de andre 'danske piger' og til gruppen af 'arabiske piger'.

Med henvisning til at der også var nogle arabiske piger i klassen, afviser Kiral, at hendes isolation skyldtes hendes minoritetsstatus. Dermed antyder hun en generel 'os-dem' forståelse, hvor hun trækker spørgsmålet om etnicitet ud af den konkrete kontekst og overser kategoriens relationelle, situerede karakter. For Kiral bliver det indforstået, at selve den etniske minoritetsstatus er den eneste relevante forskel, og hun overser hermed andre mulige, lokale positioner som relevante. Moldenhawer fremhæver, at en "etnisk gruppe konstitueres socialt i forhold til gruppen og dens medlemmers relationer til andre grupper" (Moldenhawer, 2011, p. 107). Derfor *behøver* det ikke at være betydningsfuldt, at én pige defineres som tyrkisk og andre som arabiske. Men det *kan* være det, eksempelvis hvis klassens overordnede fællesskab er præget af interne ekskluderende gruppedannelser (Søndergaard, 2009).

Om end vi kun har adgang til situationen via den korte erindring, så kunne en anden læsning altså være, at Kiral netop via skolen har lært, at hendes status som minoritetselev i sig selv er

betydningsfuld og gør hende ”anderledes”, men at hun på trods heraf ikke inkluderes i de arabiske pigers fællesskab. Sådanne erfaringer er at finde i flere af minoritetsfortællingerne og viser, at også de etnisk definerede fællesskaber kan fungere ekskluderende, samt at mere eller mindre marginaliserede elever etablerer fællesskaber baseret på fælles følelser af usikkerhed eller oplevelser af eksklusion fra de øvrige omgivelser.

Kiral synes at møde genkendelse og fællesskab hos den ny, tyrkiske pige. Men også den neutrale kontekst på vej mellem to positioner og uden for klassens rammer kan være betydningsfuld. Søndergaard, Murning m.fl. betoner betydningen af materialitet som en både strukturel og symbolsk faktor for, hvilken type person eller elev den enkelte kan være. Steder, arkitektur, indretning med mere virker ind på de subjektiveringsprocesser, der finder sted i et rum (Søndergaard, 2005). Eksempelvis beskriver Murning, hvordan valget af pladser i klasserummet ”klæber sig til eleverne som særlige karakteristika ved deres person” (Murning, 2013, p. 157). Jeg finder tilsvarende tendenser, eksempelvis når særlige måder at være (fx engageret/uengageret) elev på knyttes til særlige pladser i klassens rum. Men også når andre studerende, så som Carina, der netop også er på usikker grund i klasserummet, markerer trygheden i også at kende nogen uden for klassen, og lige kunne ”mødes på gangene og lige snakke om, hvordan det går” (C, s. 10). Ligesom overgangene mellem skoler åbner nye positioneringsmuligheder, så finder jeg altså også, at bevægelsen ud og ind af klassens rum opleves som steder, hvor møder med andre bliver mulige<sup>126</sup>.

Med referencen til madpakken som et nyt fælles udgangspunkt kan den amerikanske psykolog Michael Tomasello (2008) begreb om common ground være informativ: Tomasello illustrerer de komplekse måder, hvorpå mennesker etablerer fælles kommunikative kontekster på gennem netop dét, der er relevant i en given social interaktion. Dette kræver, at begge parter i et møde ved, både hvad der er relevant viden, og hvad *den anden* anser som relevant. Tomassello skelner mellem forskellige former for common grounds, der bl.a. enten kan tage afsæt i en generaliseret fælles viden

---

<sup>126</sup> En mere detaljeret inddragelse af rummets betydning i de forskellige fortællinger havde utvivlsomt været interessant. Af hensyn til afhandlingens omfang og øvrige fokuspunkter er dette perspektiv dog kun inddraget ganske kort. Mere omfangsrige analyser kunne have givet blik for, hvornår rum og kontekster lukker af for særlige subjektiveringsmuligheder, som fx når Yasmin (som tidligere nævnt) oplever, at det er de andres fællesskab uden for klassens rum, der gør det svært for hende at etablere fællesskaber i klassen.

såsom en fælles kulturel baggrund, der aldrig italesættes, eller en eksplicit og udtalt anerkendelse af et fælles udgangspunkt. Disse forhold ser han som komplimentære i den forstand, at jo mere der kan antages at være fælles i et kommunikativt møde – jo mindre behøver dette fællesskab at blive italesat (Tomasello, 2008, pp. 74-79). Dette forhold finder jeg eksemplificeret i Kirals fortælling om mødet med den nye pige. Uden at et særligt *tyrkisk* fællesskab ekspliciteres i fortællingen, så kan de to piger meget vel have oplevet et fælles udgangspunkt i form af en fælles baggrund og en fælles erfaring i klasserummet af at være alene. I forlængelse heraf er en mulig læsning af den nye piges henvendelse om madpakken, at hun hermed implicit henviser til et fælles udgangspunkt – måske i forventning om et velkendt indhold i madpakkerne. Fortællingen påpeger den kompleksitet, hvormed kultur og etnicitet etableres som forskelsmarkører i skolen. Dette illustrerer, hvorledes kulturelle og sociale kategorier altid er relationelle og altid må studeres i deres konkrete, situerede kontekster (Hastrup, 1999).

Rummets betydning for tilblivelse og fællesskaber kan ligeledes eksemplificeres gennem Sonyas fortælling om de første dage på læreruddannelsen. Sonya startede et par dage senere end de andre, hvorfor klasserummet allerede var defineret på måder, der tydeliggjorde hendes medstuderendes symbolske placering: På én række sad de studerende med anden etnisk baggrund end dansk. I resten af rummet sad de ”danske studerende”.

Sonya fortæller om sin tøven over, hvor i klasserummet hun skal sætte sig, hvorefter hun sætter sig med de andre studerende med muslimsk baggrund. Allerede der – på uddannelsens første dage – er klasselokalet således etableret som et ikke-neutralt rum, hvori den enkelte må vælge side, og hvor pladsen i lokalet både åbner og lukker for særlige subjektiveringsmuligheder. Ligeledes synes spørgsmålet om plads i højere grad at være til debat for Sonya end for flere andre. Hun indskyder eksempelvis (i en anden kontekst): ”Nogle af drengene, de sagde også, ”hey, du er jo mere ligesom os”. Men hvor jeg sagde, ”ah, det tror jeg ikke helt”, bare fordi jeg ikke har tørklæde på” (S, s. 16).

Selvom en sådan henvendelse umiddelbart ligner en invitation til klassens (majoritetsdominerede) fællesskab, så afviser Sonya altså med henvisningen til, at det ”bare [er] fordi jeg ikke har tørklæde på”. Hermed (og med sin placering) vælger Sonya på sin vis side, om end det samtidig fremgår, at hendes vedvarende dobbelttydighed ligeledes vækker modstand blandt andre muslimer. Det er

således fra det ovenstående klart, at der også med et blik på klassens rum og de magt- og vidensdiskurser der her hersker, finder komplekse subjektiveringsprocesser sted.

### Opsamling

Jeg har i det foregående analyseret uddrag af fortællingerne med fokus på, hvordan lærere og skolens rum konstruerer og kategoriserer de studerende på forskellig vis. Ligeledes har jeg interesseret mig for, hvorledes disse processer knyttes til antagelser om faglighed og engagement i undervisningen.

Analyserne viser, at der er behov for en øget opmærksomhed på de præmisser, som fællesskaber og sociale kategorier etableres og vedligeholdes ud fra. Herunder bliver det også i didaktiske praksisser relevant at afsøge, hvilke roller subjektivering, anerkendelse og underkendelse spiller i den enkelte lærer-elev relation. Således finder jeg det afgørende, at opmærksomheden forskubbes fra selve kategoriseringerne af individet til mere kritiske eksaminationer af de normer og anerkendelseskriterier, vi alle fortolker og kategoriserer vore omgivelser ud fra.

Ligeledes har analyserne vist, at der ofte til minoritetspositionen knyttes oplevelser af, at der i skolens faglige rum forventes ”noget andet” af eleven eller den studerende med minoritetsbaggrund, samt at koderne for rigtigt og forkert i skolen kan være diffust definerede. I det følgende afsluttende kapitel vil jeg analysere, hvordan sådanne faglige forhold og identitetspositioner på ganske konkrete måder griber ind i hinanden på læreruddannelsens KLM-hold. Dette diskuterer jeg i en opsamlende og tværgående analyse af, hvordan de studerende kobler deres narrative selvfortællinger med forskellige udtryk for lærermotivation og læreridentifikation og hvilke typer studerende – og kommende lærere – de her oplever mulighed for at blive.

## Kapitel 11: (Lærer)identifikation gennem fag og uddannelseskultur

I de to foregåede kapitler analyserede jeg inkluderende og særligt ekskluderende dynamikker i skolens fællesskaber. Heri fokuserede jeg dels på mobning og eksklusion som sociale processer, dels viste jeg, hvordan elever og studerende med etnisk minoritetsbaggrund oplever at blive kategoriseret efter stereotype forestillinger om 'anderledeshed' i skolens majoritetsdominerende fællesskaber. Ligeledes argumenterede jeg for, at sådanne kategoriserende dynamikker får indflydelse på både det enkelte individs subjektiveringsmuligheder og på konstitueringen af de givne fællesskaber.

Med inddragelse af en social læringsteori (Lave & Wenger, 1991) finder jeg det ligeledes sandsynligt, at sådanne eksklusions- og subjektiveringserfaringer får indflydelse på den motivation, der har rettet dem mod valget om at læse til lærer, såvel som på de skole- og lærerbilleder, der udgør forventningshorisonten for deres uddannelse. Eksempelvis fremgik det i kapitel 9, hvordan de studerende narrativt forbinder (ofte negative) skoleerindringer med en forventning om at kunne trække på disse personlige erfaringer som særlige ressourcer i deres kommende lærerarbejde. Sådanne antagelser viser, at komplicerede og ambivalente følelser er på spil blandt en del af de studerende i deres valg om at læse til lærer. Disse følelser indlejres både i faglige diskussioner og i udfordringer med at indgå i relationer med andre.

I forlængelse af dette sætter jeg i dette afsluttende kapitel i højere grad fokus på de studerendes møder med deres aktuelle uddannelsessted. Jeg vil her spørge til, hvordan de studerendes læringshistorier og lærerbilleder griber ind i og former deres oplevelser af undervisningen såvel som deres fremadrettede forventninger til og identifikationer med lærerrollen. Hertil inddrager jeg (udover de primære interviews) afhandlingens sekundære empiri i form af klasserumsobservationer i to KLM-forløb såvel som interview med relevante KLM-undervisere.

Fra forskellige vinkler vil kapitlet eksemplificere, hvordan KLM-faget på komplekse måder tjener som en subjektiveringsplatform for de studerende, samt hvilke konsekvenser dette kan have for de studerendes deltagelse og videre selvfortælling som lærere. Derudover vil jeg med undervisernes perspektiv inddrage deres oplevelse af klasserummets dynamik og deres didaktiske svar herpå.

### *Normer for læreridentitet*

Erindringer om skolen skabes i lyset af fortællernes aktuelle udsigelsespunkt. Tilsvarende fremadrettede bevægelser gør sig imidlertid også gældende, når selvfortællinger fra fortiden griber ind i og former mulighedsbetingelser og forventningshorisonter for fortællernes kommende handlinger og valg. Gennem afhandlingen har jeg pointeret, at sådanne forbindelser mellem fortid, nutid og fremtid ikke finder sted i et værdineutralt rum. Snarere er de studerendes narrativer og positioneringer indlejret i den historiske og sociokulturelle kontekst, de udtrykkes i, og denne kontekst udstikker dermed retningslinjer for, hvordan det er passende at være og handle. Det betyder, at særlige idealer og overbevisninger altid bliver til i en given tid og kontekst (Hacking, 2006). Og det betyder, at også normer og idealer for, hvad der udgør en god lærer, og hvad der motiverer til at blive lærer, ikke blot kan ses som deskriptive træk fra den enkeltes erfaring, men snarere som udsprunget af socialt og historisk betingede normer (Zembylas, 2003).

Jeg anser i forlængelse heraf ideen om en læreridentitet som (et mere eller mindre veldefineret) normativt ideal, som de studerende i forskellig grad vil spejle sig i. Dermed formes de studerendes selvfortællinger også af, hvordan de forstår og identificerer sig med sådanne idealer. Med afsæt i en sådan forståelse – og med inspiration fra Zembylas – finder jeg det interessant, hvordan sådanne normer og idealer udtrykkes og regulerer de praksisser og følelser, som de lærerstuderende knytter deres identitetsarbejde til<sup>127</sup>.

Følelser indlejres på denne vis i dominerende kulturer og magtrelationer, der regulerer normer for, hvordan det er passende (og upassende) at føle og handle. Dermed bliver det interessant at afsøge, hvordan sådanne normativiteter udtrykkes og forhandles. Det er via sådanne udtryk, jeg kan se, hvordan de studerendes lærerideal, motivationer og identifikationer kommer til udtryk. Dette finder jeg ikke mindst interessant hos de studerende, der har svært ved at 'passe ind' i læreruddannelsens fællesskaber og kultur. Fra de forskellige fortællinger fremgår det, at de studerendes oplevelser af handlemuligheder står i en tæt relation til deres selvfortælling. I dette

---

<sup>127</sup> Zembylas arbejder primært med færdiguddannede lærere og beskæftiger sig derfor i høj grad med de udfordringer, som lærere møder i rummet mellem deres daglige undervisningsforpligtelser og krav samt deres egne ambitioner om at levere god og personlig undervisning.

spændingsfelt gives tilsvarende forskellige rammer for, hvordan man reagerer passende eller upassende i relation til uddannelsen uskrevne normer.

### *Den retfærdige lærer*

De læreridealer, der udtrykkes i fortællingerne, er oftest relateret til den enkelte fortællings overordnede tematik. Identitetsprocesser blander sig på denne vis med både skoleerindringer og læreridealer (Beck & Paulsen, 2011; Rasch-Christensen, 2010). En sådan overensstemmelse ser jeg eksempelvis, når en studerende, der foretrækker et rent fagligt defineret lærer-elevforhold, også i andre kontekster oplever at måtte parkere sit personlige liv uden for sit skole- og uddannelsesforløb. En tilsvarende relation finder jeg i en fortælling om aldrig at være blevet taget seriøst fagligt, der senere udtrykker et lærerideal om at være disciplineret og ”bedømme alle ens”. I forlængelse heraf er det interessant, at et flertal af de studerende fremhæver lærere, der er konsekvente, stiller krav, og der er fagligt dygtige. Dette kommer eksempelvis til udtryk hos Kiral:

[...] alle de lærere, jeg rigtig godt kan lide... Man vil tro, det er de der sjove og dem, der giver fri og sådan noget, men det er faktisk ikke dem. Jeg har lagt mærke til, at det altid har været de lærere... som, du ved, der har en autoritet... der er lidt hårde i det. (K, s. 2).

I den gentagne positive vurdering af autoriteter, retfærdighed og ”at være lidt hårde” finder jeg udtryk for, at lærere, der formår at tydeliggøre koderne for skolens rammer, værdsættes. Sådanne udmeldinger synes særligt hyppige hos studerende med etnisk minoritetsbaggrund, der måske i højere grad end andre har følt sig uretfærdigt behandlet, eller der har oplevet skolens (til tider uklare) koder udfordrende. Markeringer af sådanne koder handler langt fra kun om faglige spørgsmål, og tilsvarende er det ikke kun faglige kvaliteter, der fremhæves hos de lærere, der fremhæves som gode. Som nævnt vurderes netop også lærerkvaliteter som at anerkende sine studerende og kunne se ud over stereotypiserende kategoriseringer.

I kapitel 9 fremgik det, at det sjældent er faglige spørgsmål, der fremhæves som motivation for lærervalget. Snarere står personlige biografiske forhold centralt i fortællinger om både motivation



og vurderinger af ”den gode lærer”<sup>128</sup>. En overvægt af de studerende fremhæver en eller flere lærere, der hjalp dem på vej mod nye erkendelser, mod interessen for et fag, for selvudvikling eller lignende, der har haft grundlæggende betydning for, hvordan de ser sig selv i dag. Ligeledes italesættes erindringer om lærere gentagne gange i forbindelse med forskellige former for mønsterbrud, hvor de studerende har bevæget sig ud på ukendt land og til nye kontekster<sup>129</sup>. Det synes for mange særligt at være tanken om at kunne udgøre en sådan betydning for andre, der motiverer dem i valget at læse til lærer.

### Læringshistorie og læreridealer

I Yasmins fortælling beskrives lærere meget negativt som nogen, der ikke kan lide hende og hverken hjælper hende ”ind i fællesskabet” eller hjælper hende til at lære noget (s. 1). Yasmins egen far er lærer på hendes skole, men dette forhold, eller hans måde at være lærer på, fremhæves kun, når også han beskrives som underlagt de andre læreres ekskludering, og ved at hun fremhæver det som dejligt, at han er på skolen. Én god (dansk) lærer nævnes senere i relation til hendes senere positive skoleoplevelse såvel som til hendes valg om at læse til lærer. Denne lærer fremhæves dog i højere grad som ven eller mentor end som lærer. Dermed figurerer læreridealene i dette interview som en slags afvigelser fra reglen, der ikke synes at rykke ved det generelt negative billede, som Yasmin indledningsvist knytter til sine overvejelser over, hvorvidt hun overhovedet skulle ønske eller ville kunne blive lærer:

[...] ej, det er bare sådan nogle uddannelser, der slet ikke interesserer mig, hvordan kan det være, at jeg nogensinde skulle blive pædagog eller lærer” - Det var bare sådan noget, der slet ikke havde faldet mig ind på noget tidspunkt, jeg havde slet ikke kunnet tro, at jeg nogensinde ville gide at studere til pædagog eller lærer (Y, s.2).

---

<sup>128</sup> Dette fokus på det personlige og på lægdidaktik går igen i Haas’ undersøgelse af læreres historieforståelse (2014).

<sup>129</sup> Forskellige former for mønsterbrud karakteriserer en del af fortællingerne. Christiansen påpeger, at sådanne mønsterbrydere netop ofte er opmærksomme på den eller de lærere, der hjalp dem på vej, ligesom de som ”sociale immigranter” ofte oplever, at måtte forkaste – eller oplever selv at blive forkastet af – deres tidligere sociale bagland (Christiansen, 2011, p. 139).

Det er tydeligt, at overvejelserne peger på en oprindelig tanke om, at lærerprofessionen ikke er noget for hende. Fra denne negative vurdering synes hun senere at formulere et lærerideal som én, der ”får eleverne til at udvikle sig [...] så de får det godt”, finder deres ”passion” og ”deres sande jeg” og opdager, ”hvad de gerne vil arbejde videre med som voksne mennesker” (Y, ss. s. 1). På denne vis ligger Yasmins lærerambition i klar forlængelse af den ene positive læreroplevelse, hun tidligere har haft, og som synes at pege mere på en mentorrolle end en traditionel lærer.

Betoningen af negative skoleerfaringer og fraværende lærere eller direkte negative lærerbilleder genfindes i flere fortællinger. I flere af disse synes de at tjene som en slags plot i fortællingen og drivkraft for den enkeltes valgt at læse til lærer. Eksempelvis fortæller Simone:

Jeg har valgt læreruddannelsen, fordi jeg selv har haft sådan en dårlig – eller en meget blandet oplevelse i folkeskolen. Og jeg ved godt, at det måske lyder naivt, men jeg håber bare virkelig på, at jeg kan blive en af de lærere, der kan gøre en forskel. Selvfølgelig ikke for alle elever, men hvis man kan hjælpe en eller to eller tre elever per årgang, så har man virkelig gjort noget for nogen. Og det er det, der holder mig kørende med hele den her uddannelse. Jeg synes, at det er så vigtigt. Der er så meget, som jeg gerne vil gøre anderledes. Men også noget, som jeg gerne vil på samme måde. Jeg havde nogle lærere de sidste år, der var rigtig gode til at lytte. Og som også var rigtig gode til at undervise. Og det er jo sådan, jeg også gerne vil være (S, s. 9).

En sådan logik om at gøre noget anderledes går igen i adskillige af de studerendes lærermotivation. Hermed slutter de, at de vil være i stand til at forstå, lytte eller handle bedre netop på baggrund af deres negative erfaringer. Det er således i højere grad en social pædagogisk end en faglig motivation, der kommer til udtryk i de studerendes lærermotivation.

Antagelserne om, at personlige negative erfaringer kan hjælpe til at handle bedre, når de vil møde elever, der har det svært, trækker på en logik om, at personlig baggrund privilegerer på særlige måder: At man kan forstå og handle hensigtsmæssigt overfor børn, der er alene, fordi man har været det selv. At man kan håndtere mobning, fordi man selv er blevet mobbet. At man kan motivere til at lave lektier, fordi man aldrig selv gad at lave dem, og følgelig forventer at forstå, hvad de ’dovne elever’ tænker. Min empiri gør det ikke muligt at efterprøve, hvorvidt disse erfaringer rent faktisk

hjælper de studerende. Dog fandt jeg i de biografiske analyser udtryk for, at negative erfaringer ikke i sig selv bidrog til at gå en anden vej eller til at tage ”de rigtige” valg. Gennem Yasmins fortællinger om sine praktikperioder, og i Nikolajs stereotypiserende kategoriseringer af andre, så jeg snarere udtryk for, at egne udfordringer med eksempelvis ensomhed og manglende forståelse fra andre også satte sig igennem som udfordringer, de studerende selv bar videre.

Dette peger på, at det kan være svært at vælge et andet spor end det, den personlige læringshistorie udlægger. Ligeledes finder jeg udtryk for, at der med negative erfaringer i skolen synes at følge usikkerhed over selv at være eller optræde forkert. Dette gør disse studerende særligt sårbare i forhold til det anerkendelsesbehov og den selvtillid, som Zembylas anser som afgørende for lærere. Dette ser jeg eksempelvis hos Yasmin, der fortæller, at hun tog sin negative bagage med sig, da hun i de første praktikperioder kom til at opføre sig som den lærer, hun netop gerne ville adskille sig fra:

Jeg kender selv den situation, hvor man sidder der som elev og gerne vil have, de der ting skal ske, ikke? Og så træffer jeg alligevel de fuldstændig forkerte beslutninger for dem, hvor jeg så tænker, jamen jeg har jo prøvet det selv, hvorfor tog jeg ikke de rigtige beslutninger og gjorde det godt for dem, ikke? [...]Og jeg tror faktisk godt jeg vidste det, den konflikt, der var, men jeg prøvede bare at holde mig tilbage” (Y, s. 4).

Yasmin fremhæver flere gange, at hun holder sig tilbage, har svært ved at ”komme frem som person” eller føler sig forkert eller unaturlig, når de andre kigger på hende (Yasmin, SS, s. 13). Usikkerhed og følelsen af ikke at kunne fremstå naturligt (som lærer) knytter Yasmin dels til erfaringen af altid at have været alene, dels til det forhold, at hun ”er opvokset i islamisk-arabisk skole” og derfor ikke ”har haft en opvækst blandt danskere”. I Yasmins meningsforhandling kommer hendes opfattelse af særligt at kunne forstå børn, der er som hende og er alene til at betyde, at hun omvendt ikke vil kunne sætte sig i ’danskernes’ sted og ikke vil kunne forstå, hvad danske børn føler (Y, s. 6). Sådanne paradokser er at finde i flere af fortællingerne. Det gælder også, når Simone indskyder, at hun – lig sin erfaring fra skolen – også i første praktikperiode oplevede at blive mobbet. Eller når Nikolaj i sin betoning af at skabe demokratiske, danske fællesskaber på forhånd ekskluderer dem (dvs. særligt muslimer), som ikke syntes at ønske hans definition af fællesskabet.

Analyserne viser, at fortiden er vigtig, både i de studerendes forventninger til fremtiden og i de konkrete valg, de tager. At baggrunds(fortællinger) på denne vis bliver betydningsbærende, kan bl.a. forstås med Taylors betoning af narrativens identitetsskabende funktion: "What I am has to be understood as what I have become", skriver Taylor. Når vi orienterer os om, hvor vi er (i et fysisk såvel som et moralsk rum), så indebærer det en orientering og forståelse af, hvordan vi kom derhen (Taylor, 1989, p. 47). Er det en vedvarende erfaring, at man ikke passer ind, at man er udenfor og marginaliseret, så er det ikke overraskende, at forklaringer på, hvorfor dette gør sig gældende, tilsvarende betones. Dermed bliver sådanne forklaringer også fremadrettet determinerende.

Det betyder dog ikke, at sådanne baggrundserindringer *nødvendigvis* determinerer. For at den enkelte kan træde ud af sit hidtidige spor, finder jeg dog et behov for, at den enkelte arbejder refleksivt med egen biografi og for en kritisk eksamination af de udefrakommende kræfter, der determinerer, marginaliserer og anviser retninger for, hvordan det er rigtigt at være og gøre.

Et tilsvarende fokus påpeger Zembylas med afsæt i sit arbejde med læreres følelser som udtryk for tillærte historiske normer. Ifølge Zembylas regulerer følelser idealerne for, hvordan det er rigtigt, passende eller upassende at være. Hermed etableres komplekse forbindelser imellem faglighed, identitet og følelser. Følelser er betydningsfulde for, hvordan elever og studerende forstår sig selv i et fremadrettet perspektiv i forhold til tidligere kropsliggjorte erfaringer (Se også Beck & Paulsen, 2011, p. 37). Når man i et sådant perspektiv anser følelsesstrukturer og læringsstrategier som interrelationelle, bliver oplevelsen af anerkendelse og selvtillid afgørende for den kommende lærers identifikation med lærerrollen. I arbejdet hermed finder Zembylas, at autobiografisk refleksion og historiefortælling kan bidrage til øget selvindsigt, alternative forståelsesrammer og emotionel fleksibilitet også i forhold til at forstå andres fortællinger (Zembylas, 2003, p. 231). I forlængelse heraf finder jeg det relevant at arbejde med de normer, der regulerer forestillinger om, hvad det vil sige at være (en god) lærer. En sådan kritisk tilgang til uddannelsens gældende normativiteter såvel som et refleksivt arbejde med studerendes egne normer og forforståelser kunne bidrage hertil<sup>130</sup>.

---

<sup>130</sup> Jeg har ikke observeret undervisning i andre fag end KLM og kan derfor ikke udtale mig om, hvorvidt eller i hvilket omfang dette allerede gøres.

## Subjektivering gennem arbejdsformer og læreplaner

Oplevelsen af eksklusion eller af at stå uden for fællesskabet kan i forlængelse af ovenstående ikke ses som afsluttede erfaringer. Snarere flytter den negative bagage for nogle studerende med ind på læreruddannelsen, hvor den risikerer at få betydning i de studerendes kommende virke som lærere. Igen udtrykker bl.a. Yasmin en oplevelse af udelukkelse fra både arbejdsform og i fagindhold:

[...] jeg spørger hele tiden mig selv, hvorfor er det sådan? Hvorfor skal vi gøre sådan? Hvorfor er det hele tiden gruppearbejde? Og... Jeg bliver sådan lidt frustreret, fordi jeg bare ikke har haft den samme opvækst som de andre, jeg er jo ikke opvokset med det dér, "sådan er det bare" (Y, s. 8).

Igen forklares frustrationen med en anderledes opvækst, og at hun ikke har gået på en "dansk uddannelse". Efterhånden, mener hun, har hun lært at tilpasse sig en dansk uddannelsesform, men ikke uden at uddannelsens implicite koder til stadighed udfordrer og frustrerer. Yasmins formuleringer viser, hvordan hun meningsudfylder ideen om "en dansk uddannelse", og hvordan hun adskiller sin egen erfaring herfra. Med kommentaren "sådan er det bare", peger hun på de selvfølgeliggjorte koder og usynlige normer, som vil være at finde i ethvert kulturfællesskab, men som hun gentagne gange (og i forhold til flere kontekster) markerer, at hun står uden for. Om end hun prøver at passe ind, så fremstår også skolens arbejdsformer (om bl.a. gruppearbejde, fagindhold og passende normer for samarbejde) som udtalte normativiteter, der dikterer spilleregler for, hvordan man må gøre og være på uddannelsen. Trods Yasmins forsøg på tilpasning, så synes det ikke som om hun mestrer disse normer eller gør dem til sine egne.

Yasmin forklarer selv sin perifere position med ikke selv at have gået på en dansk skole, og at hun (derfor) stort set kun har haft lærere, der var 'indvandrere' (Y, s. 6). Dermed antyder hun, at hun ikke anser sine egne skole- og lærererfaringer som lige så valide, *fordi* hendes lærere var indvandrere, og at deres tilgang netop derfor ikke synes at tælle som legitime erfaringer i en dansk kontekst. Yasmin udfordres af sit skift fra arabisk til dansk skole. Skiftet beskrives som en "180 graders" vending og som at "gå fra et sted, hvor alle ligner hinanden", og hvor "det bare handler om det faglige" (Y, ss, s. 15). I modsætning til denne "rene faglighed" oplever hun den danske skole som mere diffus og med arbejdsformer, hun ikke forstår pointen med. Heraf læser jeg, at der i Yasmins

erfaringshorisont ikke er tale om to ligestillede erfaringer, der kan mødes i en indbyrdes forskellighed, men at de snarere opleves som én (dansk) dominerende skole-norm, som erfaringen med den anden (ikke-danske) må underordnes og ses i relation til<sup>131</sup>.

Ifølge Canger reproducerer enhver ”uddannelsesinstitution og dens deltagere [...] sit eget værdigrundlag og sin egen kulturforståelse” (Canger, 2008, p. 220). Dertil er læreruddannelsen i særlig grad forankret i en national selvforståelse i kraft af uddannelsens virke med at uddanne lærere til folkeskolen og dennes formål med (bl.a.) at videreføre dansk kultur og historie ud fra et mere eller mindre traditionelt dannelsesideal (Haas, 2014). Det betyder ifølge Canger, at det ikke kun er ”seminariets *arbejdsform*, der konnoterer danskhed på en særlig måde, men også det, der undervises i, og måden indholdet fortolkes og forstås på, er indlejret i en nationalkulturel kontekst og forståelse” (Canger, 2008, pp. 220-221). Blandt sådanne betydningsdannende normer peger Canger – som Yasmins fortælling indikerer – netop på selvfølgeligheden i anvendelsen af tilsyneladende neutrale aktiviteter såsom deltagelse i gruppearbejde og plenumdiskussioner, skolens (og læreruddannelsens) identitetsdannende islæt (frem for en rent fagligt fokuseret uddannelse) samt usagte, implicitte koder i undervisningen. Når sådanne normer selvfølgeliggøres, så kan de være tilsvarende svære at få adgang til for dem, der ikke mestrer selvfølgeligheden. Dermed indsnævres den rummelighed, som uddannelsernes fællesskaber og arbejdsformer indikerer.

Som tidligere nævnt finder jeg en svaghed i Cangers ensidige fokus på minoritetsstuderendes oplevelser af læreruddannelsen. Hermed risikerer hendes arbejde i for høj grad at overbetone ’etnificerede kulturforklaringer’ som begrundelse for uddannelsesmæssig fremmedgørelse. Dette skjuler for det forhold, at også studerende med etnisk majoritetsbaggrund udfordres af uddannelsens usagte kulturelle rammer. I min bredere empiri finder jeg dog udtryk for, at følelser af fremmedgørelse og udfordringer med at indgå legitimt i et fællesskab går på tværs af de forskellige studerende. Det er altså ikke en oplevelse, der kan isoleres til studerende med etnisk minoritetsbaggrund, men fremstår snarere som en mere generel erfaring, der for nogle snarere synes

---

<sup>131</sup> Anette Haaber Ihle (2007) har undersøgt statens relationer til de muslimske friskoler. Hun kritiserer den praksis og de uklare rammer, disse skoler er givet at arbejde under. Hun finder, at en mangelfuld kontrolpraksis dels har åbnet for stor kritik af friskolerne, dels har påvirket skolernes konkrete udformning af islamisk orienterede skoler til i en vis grad at stå i opposition til det danske samfund (Haaber Ihle, 2007).

at blive givet et sprog af etnisk formuleret 'anderledeshed', hvis dette er den erfaring, som de pågældende studerendes øvrige læringshistorie har givet dem.

### *Fraværende lærere*

Nikolaj trækker på de fraværende lærere i hans egen skoletid, når han formulerer sin egen lærermotivation og -ambition. Igen og igen betoner han skolen som ramme for udfordringer med mobning og eksklusion med detour'en til andre marginaliserede fællesskaber som følge. Nikolaj går i sin folkeskoletid på hele fire forskellige skoler og i seks forskellige klasser. Men kun ganske få gange, og kun på meget overfladisk vis, optræder lærere i fortællingen. Når de endelig figurerer, er det i kraft af deres fravær, i udsagn så som: "[...] der var ikke nogen lærere, der greb ind, der var ikke nogen, der hjalp mig" (N, s.2). Når han oplever at blive mobbet, kategoriseret som 'perker', og når de medfølgende problemer eskaleres, bliver fraværet af handlende lærere (eller en handlende skole) en markant del af den følgende retoriske forklaring:

"For vi var sådan et specialhold, jeg vidste ikke engang, at jeg var sat på sådan et hold, men vi fik lov at passe os selv, vi havde ikke de samme regler" (N, s. 7).

"Hvis skolen havde grebet ind først og fremmest, så tror jeg, at jeg ville have haft det godt der" (N, s. 8).

Lærernes fravær ses i udsagn som de ovenstående også i form af subjektløse, institutionelle konstateringer såsom "så siger skolen så [...]" (N, s. 2), eller når Nikolaj refererer trusler om at komme i specialklassen, uden at det fremgår, hvor denne trussel kom fra. Ligeledes viser citaterne, hvordan Nikolaj subjektiveres som problemelev, da han placeres i en specialklasse med færre regler og krav end skolens 'normale klasser'. Også Malthes fortælling tematiserede forholdet mellem samfundets krav og marginaliserede ungdomsgrupper i form af 'sump', hash og druk. Lig Nikolaj efterlyste også Malthes mere fasthed og voksnes indgriben. Mens Malthes følgelig netop møder sådanne faste rammer i både familie og skole, synes dette ikke tilfældet for Nikolaj. Tilsvarende er Malthes erindringer om lærere generelt meget positive betoning af nogle, der har hjulpet ham op af sin sump og lært ham, at "smil åbner døre" (M, ss. s. 8). Det er ikke en tilsvarende erfaring, Nikolaj erindrer:

Og jeg siger til læreren, ”vil du ha jeg er her, eller vil du helst ha jeg ikke er her?” Og han ville helst ikke have, jeg var der, så der gik jeg bare rundt på skolen, og hvis han ikke sagde noget til mine forældre, så sagde jeg heller ikke noget (s. 5).

I det semistrukturerede interview uddyber Nikolaj sin oplevelse af, hvordan lærernes kategoriserende og kritiske blikke bidrager til at forme ham som det problem, han følgelig bliver til. Således bliver en erindring fra femte klasse ligeledes en tilblivelsesberetning om, hvordan han subjektiveres gennem lærerens blik og forsøg på inddæmning:

[...] hun havde sådan hele tiden sådan en meget kontrollerende... hun følte jeg var enormt uopdragen, og hele tiden sådan gik meget, kan jeg huske, gik meget efter mig... øh, hvad er det, det hedder... Og ville gerne kontrollere mig, fordi hun følte at, øh, jeg var nok en af de dér, tror jeg... Det er sådan, jeg kunne mærke det sådan lidt i hendes øjne. Hun kiggede sådan, og så sagde hun sådan, du ved, hun var bare meget efter mig, kan jeg huske. [...] Hvor det sådan mere eller mindre kulminerer (griner), hvor jeg nok kastede eller andet efter hende eller sådan noget, og så stak af, ikke? Og så endte det jo med, at jeg var... jeg blev jo så den uopdragede. Så jeg stod jo så med skylden til sidst, som en idiot, ikke? Hvis jeg nu bare havde holdt min kæft, så... – men det er også begrænset for, hvor lang til kan man holde sin kæft” (N, ss. s. 1).

Uddraget viser, hvordan Nikolaj bliver til som en særlig slags elev i skolen. Læreren ville ”kontrollere”, ”gik efter” ham, ”kiggede sådan” og ”sagde [...] sådan”. Erfaringen synes på den ene side diffus men kan samtidig ses som et eksempel på, hvordan lærere regulerer mulighedsbetingelser og anerkendelsesstrategier for eleverne. På grund af lærerens handlinger, blikke og kommentarer, ”ender det med”, som det i citatet udtrykkes, at Nikolaj kaster noget efter hende og hermed *bliver* den problemelev, som han har oplevet, hun på forhånd har udpeget ham som. Citatet viser således et subjektperspektiv på den proces, som bl.a. Gilliam beskriver, hvormed læreres såvel som skolens anerkendeshierarkier etablerer særlige identitetskategorier. Dette giver nogle elever mulighed for at indtage positionen som den ’gode elev’, mens andre ikke oplever en sådan mulighed (Gilliam, 2008).



De studerende, jeg har interviewet, har alle gået i forskellige grundskoler. Der er således ikke som i Gilliams længerevarende feltarbejde i en enkelt folkeskoleklasse tale om en specifik afdækning af, hvordan en konkret skoles kultur- og integrationssyn former minoritetslevernes dynamikker og selvforståelser. Alligevel finder jeg også i min empiri beretninger om lignende former for lærerpraksisser, hvor lærerne nok ønsker at agere inkluderende, men hvor de studerende alligevel oplever at blive udpeget som anderledes og som afvigelser fra en norm, der skal håndteres og vises hensyn til. Ligeledes fremgik det i kapitel 10, hvordan de studerende med minoritetsbaggrund havde oplevet, at der med lærernes kategoriseringer også knyttede sig lavere faglige forventninger.

Nikolajs fortælling indeholder ikke en religiøs identifikation som muslim. Snarere viser den, at det mørke hår og de mørke øjne, den ikke-danske identitetsbetoning, drengekønnet og den tillagte ballademager-attitude intersekerer på en måde, der udløser en særlig position i skolens rum. Det er en position, der tilsyneladende indtages af dem, der ikke oplever positionen 'dansk elev' tilgængelig eller attraktiv.

Af dette fremgår altså, at det ikke er den muslimske tro i sig selv, der konnoterer "dårlig elev". Snarere finder jeg, at der opstår en særlig form for ballade- eller modstandsidentitet, der netop markerer opposition til skolens projekt (eller skolens kategoriseringer), som ofte – men ikke nødvendigvis – indtages af elever, der samtidig samles i den muslimske identitet. Når Nikolaj indtager denne position, viser det imidlertid, at modstandsidentiteten opstår som et svar på erfaringen af eksklusion, fremfor som et synonym for islam eller 'muslimskhed'. Ligeledes peger det på, at hans retning går den anden vej, end man kunne antage. Det er i Nikolajs tilfælde ikke muslimskhed, der sender ham i ballademager-kategorien. Det er balladen – eller modstandsidentiteten – der sender ham imod det muslimske dominerede fællesskab. Jeg finder i min empiri mange ligheder til Gilliams analyser. Når jeg alligevel finder det værd at nuancere ovenstående, skyldes det bl.a., at også hendes analyser risikerer at fastlåse særlige kategoriseringer over de elever, hun beskriver, så det bliver deres antagede *muslimskhed*, der træder frem, snarere end deres besvarelse af en marginaliserende skolekultur.

Gilliams arbejde er også relevant at fremhæve, da det netop ofte anvendes på læreruddannelsen, bl.a. i KLM-modulet. Dette gjorde sig bl.a. andet gældende under mine observationer. Om end en

artikel (2008) her blev inddraget som eksempel på, hvordan skolens projekt subjektiverer elever på forskellig vis, så kom selve forfatterens fokus på kategoriseringspraksisser samt beskrivelsen af skolens særlige hensynspolitik til at fastholde en beskrivelse af nogle elever i en uhensigtsmæssig og objektiverende position, der ikke tillod meget handlekraft for individet. Trods vigtige pointer, så syntes Gilliams artiken altså i undervisningen at blive misforstået og/eller opfattet ganske negativt særligt af minoritetsstuderende.

Dette skyldes i min læsning bl.a., at netop interessen for kategoriseringspraksisser kommer til at fastholde eleverne i til tider ganske polariserede kategorier, frem for at give disse børn en stemme, der tillader dem (også) at være noget andet end ballademagere eller vogtere af *halal* og *haram*.

### **KLM i klassens rum**

Med min observation af undervisningen i KLM-modulet inddrager jeg en anden udtryksform i min afsøgning af, hvordan møderne mellem fagindhold, uddannelseskultur og identitet finder sted. Mens den narrative form giver mig indblik i de studerendes egne refleksioner og meningsforhandlinger, så kan jeg i observationerne dreje på linsen og afsøge, hvad der siges og gøres i klasserummet, og hvordan handlinger og ord besvares af andre. Ligeledes giver et sådant blik indsigt i, hvordan nogle forhold i klasserummets privilegeres og selvfølgeliggøres frem for andre. Som jeg redegjorde for i kapitel 3, har jeg i mine observationer dels interesseret mig for undervisningens indhold og form, dels for den dynamik og deltagelse, som jeg kunne iagttage hos de studerende.

Yasmin og Nikolaj går i samme klasse (hold a), og deres fortællinger er interessante, bl.a. fordi de på én gang deler en eksklusionshistorie, men samtidig oplever og forvalter oplevelsen af marginalisering meget forskelligt. Jeg tilbringer længere tid i den anden klasse (hold b), og jeg ser her i mindre grad efter enkeltpersoner, og i højere grad efter de indbyrdes dynamikker, der udspiller sig i lokalet. Også her falder min interesse dog på dynamikker imellem holdets majoritetsstuderende og minoritetsstuderende. Om end der her synes at være en større grad af diversitet inden for både minoritets- og majoritetsnormer, så er de studerende, jeg mest umiddelbart bemærker, en gruppe der sidder for sig selv, og som er markeret som havende anden etnisk baggrund end dansk. Derudover er denne gruppe karakteriseret ved at være meget stille og ikke-deltagende i

de timer, jeg er sammen med holdet. ”Tavsheder er ikke semantisk tomme”, skriver Hastrup. De ”betyder noget i sammenhængen ligesom stilheden mellem tonerne i musik” (Hastrup, 2015, p. 65). Derfor interesserer jeg mig bl.a. for, hvad denne tavshed består af, og hvordan de studerende oplever undervisningen.

Min observation gav imidlertid ikke yderligere adgang til disse studerende (hverken tale eller stilhed), idet de venligt afviste mine henvendelser om at deltage med et interview<sup>132</sup>. Jeg har derfor ikke yderligere adgang til disse studerende ud over den generelle observation, og det er derfor min læsning alene, når jeg sammenkæder den stilhed (der i øvrigt ikke kun kendetegnede dem) med holdets øvrige klasserumsdynamik og aktiviteter. At også andre studerende var stille, er selvfølgelig nødvendigt at bemærke. Og dermed at jeg (og som det vil fremgå, også underviseren og andre studerende) opfatter nogles stilheder mere larmende end andres. Denne tolkning, mener jeg, formes af rummet mellem minoritets- og majoritetsrelationer og af det fagindhold, der viser rammerne for, hvad der fra uddannelsens side defineres som relevant og ikke relevant viden.

Fagindholdet i de timer jeg observerede, havde dansk skolehistorie og islam i det danske samfund som omdrejningspunkt. I denne kombination bliver min oplevelse af stilheden, at ovennævnte gruppe syntes at kropsliggøre selve den ’anderledeshed’, som undervisningen handlede om: De bliver på sin vis repræsentanter for de elevgrupper, der oftest beskrives som indvandrere og flygtninge, der i nyere danske skolehistorie har omformet skolens demografi. Og de indsættes dermed uafhængigt af deres egne historier, valg og handlinger ufrivilligt som hovedroller i de debatter og diskurser, der særligt i årtierne omkring årtusindeskiftet har formet den måde, vi tænker og taler om den ’multikulturelle danske skole’.

I kapitel 4 diskuterede jeg, hvordan samfundsmæssige og geopolitiske diskussioner overføres og pædagogiseres i skolens eller uddannelsessystemets rum. Sådanne bevægelser knytter særlige betydninger til særlige fænomener, og disse rekontekstualiseres i klasserummets faglige såvel som ikke-faglige diskussioner (Buchardt, 2016). Dette får både betydning for, hvordan et fag som KLM

---

<sup>132</sup> I første omgang henvendte jeg mig til klassen som et hele om, hvem der ville være interesserede i et interview. Her meldte en del studerende sig. Flere responderede dog ikke på min efterfølgende henvendelser. Da jeg senere spurgte denne gruppe af studerende direkte i en pause, samt enkelte af dem enkeltvist, takkede de alle nej.

indholdsbestemmes, og hvordan studerende såvel som lærere vil opleve dette indhold. Med forbehold for min relativt begrænsede observation, så finder jeg udtryk for, at KLM-faget netop opleves som ekstra følsomt bl.a. i det forhold, at studerende med anden etnisk baggrund end dansk – og her særligt studerende med mellemøstlig og/eller islamisk baggrund - oplever at blive udpeget og gjort til genstand for diskussioner, der (uafhængigt af lærerens holdninger og undervisningstilgang) griber ind i en kritisk dominerende diskurs, der sidestiller 'muslimskhed' med en problematiserende forståelse af 'anderledeshed'. Jeg vender tilbage til observationen i det følgende. Først vil jeg imidlertid uddybe, hvordan et udvalg af de studerende udtrykker at opleve faget, og hvordan dette kan forstås i relation til de studerendes generelle subjektivering gennem deres skolegang.

### *KLM fra et subjektperspektiv*

Både Yasmins og Sonya var inde på oplevelser af at blive peget ud som samtaleemne i KLM-diskussioner. Farida, der ulig de andre muslimske piger udtrykker en meget positiv folkeskoleoplevelse, oplever imidlertid faget som spændende og relevant og udtrykker hverken i interviewet eller i undervisningen at opleve en negativ stigmatisering i faget. Alligevel undrer hun sig, dels over fagets betoning af islam i forhold til dets navn, der signalerer kristendom, dels undrer hun sig over, hvorvidt der ikke også er *andre* relevante problematikker i folkeskolen end netop *religionsforskelle*, som man skal ruste lærere til at håndtere. Hun forklarer:

[...] jeg har lagt mærke til, at lige meget hvad det er, vi taler om, så bliver det altid sammenlignet med islam eller sammenlignet med jødedom eller begge dele. Altså, hvorfor? Når det er, at det hedder Kristendom, livsoplysning og medborgerskab? Hvorfor? Jeg vil gerne vide, og det er et spørgsmål, jeg kan mærke, der brænder lidt, når jeg laver KLM. [...] ja, og så savner jeg også lidt flere problematikker, øhm... nu, ja, majoritet og minoritet og så sekularisering af samfundet og så videre... Men *er* der ikke flere typer problematikker, man møder ude i folkeskolen, tænker jeg?

Når jeg beder hende uddybe, hvad hun mener, fortsætter hun:

Nu har det meget med religion at gøre, ja... religionsforskelle, jeg vil ikke sige, det er så meget om religion, for det er jo ikke meget religionen, vi har om, det er mere

forskelle og lig... eller ja, problematikker inden for, hvad religion fører til eller medfører. Og det er lidt sjovt, at det skal være sådan... hvorfor vi skal have det...? [...] den måde, det bliver præsenteret på, det forstår jeg ikke. Lever vi i et sekulariseret samfund, ja eller nej? Altså... Hvorfor er det en viden, en basal viden, som vi alle skal have? Fordi det er jo et must, at vi alle sammen skal have KLM. Men hvorfor? Det undrer jeg mig også over sådan, hvad er nødvendigheden for at vide, om, om Danmark er et sekulariseret samfund eller ej? Er det noget, vi skal viderebringe til eleverne eller? [...] altså,... hvad er bagtanken, hvad [er] tanken bag det [...], ikke? (F, s. 10)<sup>133</sup>

Om end Farida ikke synes at knytte faget til en personlig oplevelse af at være anderledesgjort gennem sin skolegang, så peger hun altså på netop nogle af de uklarheder og den 'både-og-tilgang', som jeg påpegede i faget i kapitel 4: At faget på én gang søger at ruste undervisere til at agere i et mangfoldigt klasserum, men at det anvendte perspektiv samtidig bygger på og fastholder en enhedskultur i betoningen af det danske samfund og den danske skole som en allerede etableret og indholdsbestemt enhed. Uden at jeg kan udtale mig samlet om de meget forskelligartede praksisser i landets KLM-timer, så er det mit indtryk fra fagets konstruktion og bekendtgørelse, at denne enhed ikke søges fremlagt til nærmere kritisk behandling, men at en sådan undersøgende tilgang kunne være ønskværdig. Således påpeger Farida fagets paradoks, når hun undrer sig over fagets titel og indhold, der på én gang fastslår kristendommens betydning og status, samtidig med at faget fokuserer på islam i et problemperspektiv og understreger det danske samfund som sekulariseret. I den narrative analyse af Yasmins fortælling (kapitel 6) fremgik det, hvor problemfyldt Yasmin oplever undervisningen i KLM. Hun betoner, hvordan hun ved nogle emner føler sig udpeget og ansporet til at deltage, men samtidig holder hun sig selv tilbage. Trods følelser af ydmygelse og frustration, hun her og andetsteds udtrykker, ender hun med ikke at deltage i undervisningen:

Og så er der nogle holdninger, der kommer frem, når vi diskuterer, hvor jeg får lyst til at være med i diskussionen, som fx det her med krig, men så tænker jeg, nej, det gider jeg alligevel ikke, selvom jeg tænker: "Arhh, jeg vil være med! Jeg vil gerne forsvare!"

---

<sup>133</sup> Denne del af interviewet, hvor jeg stiller enkelte korte opfølgende spørgsmål, falder efter Farida har fortalt sin samlede historie uden min indblanding. I den første del af fortællingen taler hun ikke om KLM-timerne men bringer det her selv op, nok som en følge af min introduktion af min forskningsinteresse.

Jeg ved ikke hvad.. Og så tænker jeg, ”Nej, jeg ved ikke så meget om det, jeg vil ikke sige noget” (griner). Det er bedst, jeg holder kæft, ikke? For det er jo meget subjektivt, det er meget følelserne, og det skal det jo ikke være. Det er jo fint nok, at hun vil høre mange holdninger, men det kan jo ikke nytte, at jeg kommer og fyrer mine følelser af foran folk, det går jo ikke (Y, s. 5).

Formuleringer som ”det kan jo ikke nytte” og ”det går jo ikke” udtrykker en klar bevidsthed hos Yasmin om, hvordan man *bør* diskutere og argumentere i timerne, og at hendes trang til at involvere sig følelsesmæssigt ville overskride disse normer. Derfor vælger Yasmin, at det er bedst, at hun ”holder kæft” og slet ikke deltager. Hvorvidt et tilsvarende rationale gjorde sig gældende under min observation i hendes klasse, kan jeg ikke afgøre. Ikke desto mindre oplevede jeg hende netop som en ikke-deltagende studerende, der virkede tillukket og uengageret i undervisningen. Jeg finder det derfor ikke usandsynligt, at dette kan forklares med, at undervisningen aktiverede for mange ”forkerte” eller ”upassende” følelser, som hun følgelig håndterede ved ikke at deltage. Med en sådan tolkning kan Yasmins oplevelse af undervisningen eksemplificere de ikke-deltagende studerende i den anden klasse, hvis egne oplevelser af faget jeg ikke fik adgang til.

I det senere opfølgende interview er erfaringen med KLM-faget kommet på tidsmæssig afstand af en sommerferie og et nyt semester. Dette synes at have lagt en ny fortolkning til fortællingen, hvori Yasmin nu betoner lærerens ansvar for, hvorfor faget ikke fungerede men var ”sindssygt kedeligt”:

Hun snakkede meget om, hvordan hun så religion. Eller ikke hvordan hun så... men det var bare meget et fag, der var formidlet ud fra hendes eget synspunkt. Hun gav ikke os lov til at sige, hvordan vi så det [...]og det var meget skåret ud i pap, hvordan danskere *er*, og hvordan muslimer *er*, og det irriterede mig voldsomt (Y, ss. s. 3).

Da jeg beder om eksempler på Yasmins oplevelser, uddyber hun: “[...] hun sagde, ”muslimer, de er sådan og sådan, og jøder, de er sådan og sådan. Og kristne, de er sådan og sådan”. Og jeg tænkte bare, hvem siger, at det er sandt?” Ligeledes refererer hun undervisningen om de forskellige religioner i et historisk lys ved på følgende vis at gengive underviserens stemme:

Men hvordan er det så for de kristne på det tidspunkt? Og det gik godt. Og hvordan gik det så for jøderne på det tidspunkt? Og det det gik så også godt. Og så var det kun islam, det gik skidt for, og så sådan at hun hele tiden nævnte nogle ting, der var rimelig dårlige, når det handlede om islam. Ok, tænkte jeg bare, det er fint nok! (Ibid).

Yasmin fortæller, at hun siden diskuterede oplevelsen med en ven af familien, der havde hjulpet hende til et nyt syn på oplevelsen: At faget frem for at beskrive virkeligheden blot var ud fra lærerens synvinkel: ”Og så tænkte jeg, det kan godt passe. Og det er jo sådan nogle ting, man bare ikke ved, fordi man er jo bare studerende, man tager bare alt, hvad man får, ind” (Y, s. 2).

Kommentarer som disse antyder på den ene side generelle udfordringer med den afstand, der kan være mellem undervisningens intention og de studerendes reception. Omvendt er det klart, at den studerende har *oplevet* et indhold, hvis værdier og konklusioner ikke var til diskussion.

### ***Undervisernes perspektiv***

Dominerende diskurser om integration eller assimilation, udfordringer med den flerkulturelle skole såvel som de konflikthistorier, der med jævne mellemrum i medierne blander sig hermed, rykker på forskellige måder med ind i klasselokaler. Sådanne diskurser bliver et bagtæppe for både undervisernes og de studerendes perception af omstridte begreber. Og de synes at påvirke deltagelsesmuligheder og klasserumsdynamikker på måder, der til tider taler højere end undervisningen. Eksempelvis ser jeg på én gang udtryk for, at underviserne bestræber sig på at levere nuanceret undervisning, der netop ikke udpeger eller udstiller nogle religiøse eller etniske grupper frem for andre. Men det fremgår samtidig, bl.a. som eksemplificeret ovenfor, at der stadig er studerende, der oplever emnerne følsomme og problematiske. Dette viser, hvordan hverken studerende eller undervisere blot kan vælge at træde udenfor allerede etablerede diskurser og ladede betydninger af omstridte begreber. Selv om undervisningen anlægger en åben og ligeværdig tilgang til politiserede emner, så er det mere end vanskeligt at redefinere og afpolitiserer disse, uden at forholde sig eksplicit til de betydingsforskydninger og -processer, der finder sted alle andre steder end i klasserummet (Buchardt, 2016).

Ligeledes udtrykte de undervisere, jeg talte med, at de finder undervisning om emner, der italesætter en levende virkelighed for en del studerende i klassen (fx mangfoldighed og 'muslimskhed' i danske skoler) udfordrende. At faget er udfordrende blev derudover uddybet med, at KLM er reflektivt krævende, og at de studerende generelt mangler viden om religion, fagbegreber og træning i akademisk refleksion (Interview b. Se også Brandt & Böwadt, 2009). Samme underviser uddybede sine udfordringer med et eksempel fra et tidligere år, hvor de studerende havde grupperet sig, så lokalet var opdelt med etnisk danske studerende på den ene side og studerende med anden etnisk baggrund på den anden. Underviseren fortæller:

[...] jeg gjorde egentlig en dyd ud af ikke at opføre mig forskelligt i forskellige lokaler. Jeg tænker, at det er jo ligesom det faglige indhold, der skal præge undervisningen. Men jeg ved, at andre undervisere tager den mere direkte og siger, "Prøv at kigge jer rundt i lokalet og se, hvordan I har sat jer". Fordi de sætter sig i grupper. Men jeg italesatte ikke, at de havde grupperet sig, eller at der var en stor andel af tosprogede i klassen. Og det var jo lidt absurd nogen gange, for vi stod jo og diskuterede... Altså alle emnerne var jo sådan set nogle, der var relateret til et multikulturelt samfund og en multikulturel skole og kultur og religion. Så det var jo nogen gange... Altså på de gode dage tænkte jeg, at det var sjovt. Og på andre dage tænkte jeg, det er jo fuldstændig tåbeligt, at jeg står her og forsøger at give dem nogle redskaber til at agere i en multikulturel skole og så med en undervisning, der egentlig knækker for mig i lokalet (interview b, s. 2).

Den beskrevne tilgang antyder en lighedsideologi og et ideal om, ikke at lade de studerendes forskellige baggrunde være anledning til ændret praksis i lokalet. Et valg, der fremstår både sympatisk og fagligt reflekteret netop ud fra modstanden mod at udpege nogle studerende som anderledes end andre eller som værende repræsentanter for undervisningens indhold. En sådan tilgang kan imidlertid også beskrives som en farveblind strategi, der netop med en ambition om at behandle alle ens risikerer reelt at forskelsbehandle gennem eksempelvis at underlægge alle elever eller studerende de samme udtalte normer, traditioner og krav i overensstemmelse med institutionskulturens overordnede værdier (Moldenhawer, 2012, p. 200). Gilliam m.fl. har dertil



tidligere vist, at sådanne tilgange neutraliserer disse former for forskelsbehandling, der dermed let forbliver skjult for de implicerede lærere og pædagoger.

Tilsvarende evaluerer underviseren ovenfor sin tidligere erfaring som værende en undervisning, der ”knækker”, og hvor lighedsidealet bliver absurd, idet det kommer til at forhindre hende i at italesætte relationen mellem fagets indhold og klassens kropsliggjorte erfaringer. Ligeledes fremgår det af interviewet, at underviseren trods bestræbelser på lighed og sin egen refleksion herom uundgåeligt kategoriserer og generaliserer.

Buchart har beskrevet udfordringer med undervisning, der inspireret af nyere erfaringsbaseret pædagogik mere direkte inddrager de studerendes egen erfaringsverdener inden for emner om islam og kultur. Hun viser, hvordan lærere nærer særlige forventninger til de elever, de opfatter som muslimer. Sådanne forventninger kan handle om, at elever skal inddrage ’deres muslimskhed’ i undervisningen på måder, som passer ind i den øvrige undervisning og lærerens kriterier for ’relevant skole-islam’. Men dette er samtidig forventninger, der dels ikke indfries i de konkrete undervisningsforløb<sup>134</sup>, der dels afskærer elever fra at kunne deltage i undervisningen i deres egen subjektivitet, men i stedet på forhånd synes at have defineret deres ’muslimskhed’ som betydningsfuld på ganske særlige måder (Buchardt, 2016). Derudover medfører dette den fare, at lærerens vurderinger af, hvad der er ’relevant viden’ eller ej, kommer til på én gang at kategorisere de studerende *og* afvise disses egen erfaringsverden som ikke-relevant.

At feltet er komplekst udtrykkes også, når Buchardt om sin egen undersøgelse skriver, at dette mønster trods forskernes og undervisernes egen kritiske refleksion var svær at bryde, ligesom det ikke afhang af, hvorvidt undervisningen anlagde et ligeværdigt syn på forskellige kulturer eller ej. Hermed understreger Buchart, at undervisningslokalet er alt andet end en banal repræsentation af samfundet, og at lærere og elever – trods forsøg på at gå imod stærke kategoriseringer – ikke synes at kunne komme uden om de negative betydninger, som kategorier som bl.a. ’muslimskhed’ og ’to-

---

<sup>134</sup> Eksempelvis viser Buchardt, hvordan muslimske elever ikke tematiserede fx (religiøse) fester, højtider eller lignende med de ’muslimsk konnoterede’ svar, som lærerne forventede. Dermed blev elevernes ’muslimskhed’ ikke omsat på tilfredsstillende vis til en forventet skoleviden om islam (Ibid.: 147).

sproget' konnoterer. På samme vis uddyber førnævnte underviser, hvordan hendes faglige refleksioner ikke hjalp hende i undervisningen:

Men problemet var jo også, at det, der så ud til at være en homogen gruppe, ikke var det. Og det vidste jeg jo også godt. Og det viste sig også til eksamen, at nogle af dem gik ind og lavede ti- og tolv-taller, og andre dumpede på stribe. Og det vidste jeg også godt undervejs, at det ikke var, og samtidig kom de jo tit i lokalet til at optræde som sådan. Så jeg havde alle mulige refleksioner, mens jeg stod i lokalet, det hjalp mig bare ikke særlig meget undervejs (underviser b, s. 2).

Jeg beskrev ovenfor klassens dynamik som en 'larmende stilhed'. Tilsvarende påpeger Buchart 'larmende og insisterende' modstillinger i undervisningen i form af stedfortrædende og diffuse kategorier så som "tosprogede elever", der kun forholder sig til nogle sprog såvel som 'muslimskhed' og 'danskhed' som parallelle, men modstillede betegnelser for nationalitet og kultur. Ligeledes optræder geopolitiske begivenheder ifølge Buchardt 'med en overraskende stilfærdighed'. Også dette ser jeg reflekteret i mine observationer, når fx undervisere fortalte om at opleve at træde i følsomt terræn, når de fx tog aktuelle uroligheder eller terrorangreb op i undervisningen. Begge steder synes undervisningen at balancere udtalte antagelser om, at muslimskhed kan tilskrives en særlig betydning og dermed pædagogiseres på måder, der forbinder personer i klasserummet med de behandlede emner. På den vis bliver klassens rum på én gang afsondret fra – og alligevel afhængigt af samfundsmæssige og geopolitiske rum (Buchardt, 2016, p. 166).

### *KLM fra et majoritetsperspektiv*

Gennem mit arbejde med empirien har det været klart, at KLM-faget tildeles stor betydning af nogle af de studerende, mens det ikke er tilfældet for andre. Groft opdelt ser jeg her en tendens til, at det primært er studerende med anden etnisk baggrund end dansk, der fremhæver faget, mens det forekommer mindre betydningsfuldt blandt studerende med etnisk majoritetsbaggrund. At faget kan opleves følsomt og svært, påtales dog også af flere studerende, der selv tilhører majoritetsgruppen. Eksempelvis fortæller Malthe om sin oplevelse af faget:

det var meget, meget svært for mig i starten. Vi har jo nogle muslimer i klassen. Øh, og vi snakkede jo, altså, måden det hele blev behandlet på, altså, vi, det var meget det der med stereotopier, stereo, tror jeg det hed, øh.. hvor vi snakkede som det der med, at for eksempel arabiske drenge bliver behandlet som prinser, og ... jeg tror lige, jeg lukker vinduet – arabiske drenge bliver behandlet som prinser, og øh ... de små piger måtte ikke noget som helst og blev sløret til fra femårsalderen, altså, det var meget sådan, det var, det var grænseoverskridende, det var virkelig grænseoverskridende, hvor jeg tænkte, altså, der sidder jo nogle derovre, vi kan ikke snakke om det på den måde foran dem! Øh... og det er også det, der er så dumt, når man siger 'dem og os', det, det bliver hurtigt... det kan jeg ikke lide at bruge, men det bliver man jo nødt til et eller andet sted, ikke? Det var det, det var, det synes jeg var sådan lidt... (M, ss. s. 2).

Malthe oplever, at undervisningen *i kraft* af de behandlede emner kommer til på én gang at udpege og tale hen over hovedet på de studerende, der har muslimsk baggrund, mens disse selv forholder sig tavse. Mathe uddyber ikke, hvorfor eller hvordan han foretager koblingen mellem de behandlede emner (i citatet arabiske drenge, der behandles som prinser, og tilslørede arabiske småpiger, der ikke må "noget som helst") og de (antageligt) muslimske (men jo ikke nødvendigvis arabiske) studerende i klassen. Snarere fremgår det fuldstændig naturliggjort, at der er en relation, og at disse studerende besidder en særlig viden og position i forhold til de behandlede emner.

Om end jeg som udgangspunkt forstår og deler Malthes overordnede indvending, så udtrykker han en position, der sat på spidsen let kommer til at ligne det, Hastrup betegner som indigenisering. Dvs. en "tendens til at lade 'de indfødte' komme til orde og tale for sig selv" (Hastrup, 1999, p. 223). At tale om 'indfødte' i denne sammenhæng er naturligvis karikeret og er min og ikke den studerendes ordbrug. Alligevel finder jeg begrebet relevant for spørgsmålet om, hvem der taler på hvis vegne, og hvem, der har ret til at repræsentere 'den anden'. Om end det kan synes sympatisk at lade 'de andre' tale for sig selv, så bliver selve antagelsen om, at ovennævnte emne automatisk henvender sig til nogle studerende og frem for andre, problematisk. Trods det forhold at Malthe er venlig og imødekommende, så var luften i klasserummene under min observation flere gange tyk af sådanne antagelser og koblinger mellem emner og studentergrupper. Dette ser jeg som udtryk for en reaktualisering eller ligefrem essentialisering af kulturbegrebet, som Hastrup peger på, når man

genetablerer sammenhænge mellem kultur og sted. Det indebærer, påpeger Hastrup, ”en opretholdelse af det kategoriale skel mellem ’os’ og ’de andre’, som vi i øvrigt har opgivet, og som ikke bliver bedre af, at fortegnet er vendt om” (ibid.: 229).

Når Malthe oplever, at der bliver talt hen over hovedet på de muslimske studerende, så er en anden måde at forstå dette på altså de overvejelser, som underviseren i forrige afsnit uddybede: At hun bevidst ikke ønsker, at udpege denne (i øvrigt diverse) gruppe af studerende som repræsentanter for en særlig position eller en særlig viden. Ikke desto mindre oplever jeg som nævnt samme uoverensstemmelse og følsomme stemning, i en stor del af de timer, jeg observerer klassen. Et eksempel herpå finder sted en dag, hvor klassen netop diskuterer artikler af Laura Gilliams førnævnte analyser (2008) af, hvordan identitetskategorier som henholdsvis dansker og muslim indholdsbestemmes og forhandles i en etnisk divers københavnsk skoleklasse. Undervisningen denne dag er atypisk, fordi der fra starten er en tung og udeltagende stemning i klassen.

Underviseren har forud for timerne fortalt mig, at de studerende typisk finder denne tekst svær og ofte læser det modsatte af tekstens budskab ud af teksten. ”At muslimsk kultur ER sådan og sådan. Og at islamisk børneopdragelse ER på ÉN bestemt måde”. Af samme grund er underviseren opmærksom på, at teksten skal gennemgås. De studerende er dog fortsat uforberedte og udeltagende, og underviseren er irriteret over deres manglende engagement. Hvorvidt det blot skyldes en svær tekst og generelt sløve studerende, eller om også de øvrige i rummet oplever relationen mellem det behandlede emne og holdets sammensætning som følsom, har jeg først reflekteret over langt senere. Hovedparten af de studerende, som jeg automatisk antager som værende muslimer, er udeltagende<sup>135</sup>. De kigger ned i deres computerskærme, og flere af dem sidder, (godt hjulpet på vej af lokalets café-miljø indretning), stort set med ryggen til underviseren.

Undervejs i modulet får underviseren en gennemgang af teksten i gang, og enkelte studerende deltager med både interesse og gode pointer. Fra mine observationsnoter har jeg kommenteret om førnævnte gruppes deltagelse i denne lektion:

---

<sup>135</sup> Der er dog flere nuanceringer i grupperingen i klasserummet. Eksempelvis sidder én kvindelig studerende med tørklæde tilsyneladende uafhængigt af sådanne gruppedannelser og adskiller sig fra førnævnte gruppe qua sin mere aktivt deltagende tilgang til andre studerende. Ligeledes sidder to andre studerende, der antageligt har minoritetsbaggrund, adskilt fra den øvrige gruppe. Også disse engagerer sig mere med den øvrige klasse.

Måske de netop er helt tavse, fordi de synes det er svært, at der bliver talt så specifikt om islam. Får islam en negativ konnotation i deres ører, når det er en dansk lærer, der tager ordet i brug? Eller er det fordi, at de (som muslimsk gruppe) bliver omtalt objektivt og udefra? Hovedparten af de andre kigger også meget ned i en skærm, men de er ikke helt så lukkede. Eller er det mig, der ser det mere hos denne gruppe på grund af tørklæder og min egen forforståelse? Min opfattelse styrkes dog af, at denne lille gruppe af muslimske studerende ikke ser ud til at deltage i det sociale. De smiler ikke, når de andre laver en joke fx. Den måde, de markerer sig på, er netop som om, de skiller sig ud fra det sociale (observation, hold b, s. 21).

Jeg ved ikke noget om, hvor de førnævnte studerendes migranthistorier peger hen, eller hvorvidt og hvordan de praktiserer islam. Men jeg oplever også, at de behandlede emner om netop islam i en dansk skolekontekst i en særlig grad peger på dem. Ligeledes fornemmer jeg som beskrevet ovenfor, at de oplever samme forbindelse, og at de oplever undervisningen som ubehagelig.

Efter timernes afslutning taler jeg igen med underviseren. Jeg spørger hende, hvordan hun tror, at de muslimske elever oplever undervisningen. Jeg noterer efterfølgende fra vores snak:

Underviseren har bemærket det samme og spørger også sig selv om det. Hun aner det ikke siger hun. Men regner med, at de oplever det ubehageligt. Det virker sådan. Sådan at være inddraget indirekte i diskussionen. Uden at det er selvvalgt. Men [underviseren] er samtidig faglende overfor, hvordan hun skal forholde sig til det. Det er ikke hendes stil at inddrage dem aktivt i undervisningen uden at de selv markerer. Det synes hun ikke, at man kan. Men omvendt er det også noget mærkeligt noget, at stå der og tale forbi den gruppe, og registrere, at de føler det ubehageligt. Og at de muligvis ikke forstår tekstens projekt (observationsnoter, hold b, s. 22).

I det foregående citerede jeg Malthes oplevelse af, at der på en grænseoverskridende måde blev talt hen over hovedet på nogle af de studerende. Fra denne indledningsvise kritik skifter Malthe umiddelbart herefter i interviewet til at evaluere undervisningens som brugbar og endelig til at lade sig irritere af, at gruppen af muslimske studerende ikke *selv* kommer på banen i undervisningen:

De var, de var ikke en del af det som sådan, og så bliver det meget sådan, uh... jeg skal passe på, hvad jeg siger. Men omvendt så ved jeg heller ikke, hvorfor jeg skal sige... om... det var meget sådan, ”vi skal ikke træde nogle over tærne”, men omvendt så blev vi sådan lidt provokeret til at gøre det, øh... Men omvendt så var det jo godt, at vi ligesom fik belyst en masse ting i forhold til, hvad for nogle konflikter, der også kan være i skolen, øh... og i forhold til den kristne side af Danmark og sådan nogle ting, altså, det... det kunne jeg egentlig godt lide at forstå, men... for eksempel som kulturkristendom, det er et begreb, jeg aldrig nogensinde har overvejet, men det ligger jo... så dybt i os et eller andet sted, ikke? Og det var sådan nogle ting, hvor jeg tænkte, nå, ja, det egentlig rigtig nok. Det er godt, de siger, vi skal være bevidste omkring sådan nogle ting, fordi så kan vi håndtere det. Tror jeg. Håber jeg. Men det var jo... det synes jeg var godt (M, ss. s. 2).

I det ovenstående retfærdiggør Malthes undervisningen/fagindholdet som godt og brugbart, og han synes at gå i rette med sin egen oplevelse af politisk korrekthed og afvisning af at kategorisere i førnævnte ”os” og ”dem” stereotyper. Mens de muslimske elever her kun nævnes som nogen, der ”ikke [var] en del af det”, så synes der netop her at opstå et ”os og dem”, idet han i det følgende netop italesætter et ”vi”, der med kommentaren, ”men omvendt, så blev vi sådan lidt provokeret til at gøre det [træde de andre over tærne]”. Irritationen forbindes i Malthes fortælling med den afstandstagen han oplever fra de muslimske studerende i klassen:

[É]n ting var jo fra undervisernes side og undervisningen, hvordan den var stykket sammen. Men jeg oplevede også, at der var en vis sådan afstandstagen til det, og den var meget tydelig. Og det, det kunne også irritere mig, fordi jeg tænkte, hvorfor siger I ikke noget? Altså, oplys os, fortæl noget! Altså, I må jo vide det, altså, det var virkelig sådan jeg var, nogle gange, så havde jeg lyst til at provokere dem til at tale, ikke? Fordi hvorfor... kom nu! I kan da godt snakke om det, det sker der da ikke noget ved! Og altså, ja. Der er bare en eller anden berøringsangst, og den berøringsangst ved jeg ikke, hvordan man kommer til livs (M, ss. s. 3).

Malthes opfordring til, at *de* (muslimerne) skal oplyse resten af klassen, viser igen en antagelse om, at de ligger inde med en særlig viden, som majoriteten ikke har. Samtidig ser jeg det som en forsøgsvis afvisning af sin egen tidligere oplevelse af, at der er tale om et følsomt emne. Malthe ønsker deres input og deltagelse i en åben og fri debat. Men når han i stedet møder tavshed og aflukkethed, rettes hans irritation alligevel mod 'muslimerne' som kollektiv gruppe: "hvis jeg siger et eller andet, der bare det mindste kan virke kritisk overfor for eksempel, ja islam, så er der også meget sådan afstandstagen, og så er der den dér generelle, øh... muslimerne sidder her, og så er der resten af klassen, ikke?" (ibid.: s. 5).

### *Nuanceringer af minoritetspositioner*

På begge de KLM-hold jeg har observeret, finder jeg udtryk for, at nogle af de studerende med etnisk minoritetsbaggrund føler sig udpeget i faget på ikke-konstruktive måder, der til tider gør det svært for dem at finde en positiv og åben platform at tale og positionere sig fra. Dette resulterer for nogen i en modstandsposition og tilbageholdenhed såvel som en gensidig grænsedragning mellem både minoritets- og majoritetspositionerne i rummet. Samtidig viser 'minoritetsfortællingerne' i deres helhed og diversitet også, at dette langt fra er den eneste historie at fortælle. Det er så på samme vis blevet klart, at det ikke er den muslimske tro i sig selv, der medfører en sådan position. Tværtimod deltager flere aktivt både socialt og fagligt i skolens fællesskaber, ligesom de med afsæt i hver deres læringshistorie på ganske forskellig vis besvarer uddannelsens kategoriseringer med enten tilpasning, modstand eller forhandling.

Oplevelsen af, at der er en særlig majoritetsnorm, som de studerende med minoritetsbaggrund ikke er en del af, og som gør sig gældende både i undervisningens indhold og didaktik, går igen i flere fortællinger. Afhængigt af den samlede læringshistorie og selvfortælling knyttes sådanne erfaringer i forskellig grad til de studerendes fremtidsforventninger og kommende lærerprofession, hvorfor disse bevægelser også i et fremadrettet perspektiv bliver relevante. I analysen af Yasmins fortælling viste jeg, hvordan en fortælling om (kultur)forskell blev betonet som betydningsfuld, og at denne fortælling i sig selv kom til at blokere for forståelse og engagement. I det nedenstående citat udtrykkes dette på en måde, der ekspliciterer fremtidsforventningens relation til selvfortællingen:

[M]en hvis det var, at jeg skulle undervise... sådan... altså hvis jeg skulle undervise en klasse kun med danskere, så ved jeg ikke rigtigt, om jeg ville kunne forstå dem, det er dét, mit problem er, tror jeg. 100 %. For jeg er opvokset i islamisk-arabisk skole. Jeg ved ikke sådan, hvordan børn i dag tænker, fordi at jeg ikke har haft en opvækst blandt danskere. Jeg har gået i børnehaven, men jeg kan ikke huske noget, jeg kan kun huske erindringer fra privatskolen [...]. Jeg kan ikke sådan sætte mig i deres plads, for jeg kan ikke huske noget fra børnehaven, og jeg har ikke haft nogen danske venner i løbet af min barndom. Så jeg kan ikke rigtig læse deres tanker, eller hvad man skulle kalde det. [...] Indvandrerbørn, der kan jeg godt sætte mig i deres situation. Jeg kan godt forstå dem, og hvis de siger noget virkelig underligt, så kan jeg bare alligevel forstå dem, fordi jeg ved, hvad de mener. Hvor jeg sådan, når danske børn snakker, så tænker jeg, hvad er det, den person [...] – det barn – mener? (Y, s. 7).

Selvom Yasmin ved samme møde faktisk fortæller om en positiv praktikoplevelse med 'danske børn', så nuancerer dette ikke ovenstående ganske markante udtryk for fremmedgørelse overfor tanken om at skulle undervise en klasse "kun med danskere". Yasmins minoritetsposition aktiveres således ligeledes i forhold til hendes kommende professionsvalg på en måde, hvor hun også i forhold til danske majoritetsbørn antageligt vil føle sig udsat". [H]vis man ikke føler, at man ejer og forstår den viden, man skal videreformidle, så vil man hele tiden blive marginaliseret" skriver Henrik Sommer i relation til KLM-debatten (Sommer, 2010). Hermed påpeges ikke nødvendigvis inddragelsen af et kulturelt relevant indhold men også det forhold, at de studerende må opleve at kunne tage ejerskab og afsæt i den viden, der skal formidles. Det er netop et problem hermed, jeg finder udtryk for i KLM-fagets hierarkiske vægtning af henholdsvis kristendommen og islam, danskheden og 'det andet': Når lærerprofessionen i KLM-faget antager et selvfølgeliggjort afsæt i kristendommen og kirkens historiske tilknytning til skolen, så fremstår islam som 'det andet', der udfordrer skolens orden og skal 'håndteres'<sup>136</sup>. Om end en sådan privilegiering af det kristen-nationale netop kan legitimeres af folkeskolens historie og formålsparagraf, så finder jeg, at den bliver ikkekonstruktiv for den stadigt voksende andel af lærerstuderende, der nok trækker på andre

---

<sup>136</sup> Se kapitel 4 for en uddybning heraf.



kulturtraditioner og religioner, men som bør kunne komme til den erkendelse, at deres baggrund er lige så legitim som udgangspunkt for at kunne identificere sig som (dansk) lærer i den danske skole.

### **KLM som danskhedsmarkør**

Skoleerindringer og selvfortællinger er dog aldrig statiske men konstrueres som nævnt altid fra nutidens konkrete ståsted. Derfor er det interessant, hvornår fag og uddannelse tilsvarende medvirker til transformerende eller biografisk læring, hvor nye fortællinger gives plads. Mens udgangspunktet for Nikolaj og Yasmin var relativt enslydende erfaringer af at være blevet udpegede som anderledes, så fremstår deres forvaltning af disse oplevelser meget forskellige. Denne forskel bliver interessant i mødet med KLM.

I kapitel 10 påpegede jeg det paradoks, at hovedparten af de muslimske studerende ikke selv ekspliciterer deres muslimske baggrund i deres selvfortællinger, men at de fremstår udpegede gennem læreres eller andres kategoriseringer. I dette lys kan KLM faget ses som en slags stedfortrædende udpegning, som indirekte kategoriserer, og som synes at positionere de studerende i til tider tavse objektgjorte roller. Jeg finder imidlertid en modsat eksplicitering af både religiøs, etnisk og national identitet komme til udtryk i Nikolajs fortælling. Også han har oplevet ovennævnte kategorisering (som 'perker'), men som jeg viste i kapitel 7, knyttede han i takt med en ny vej mod uddannelse og ansvar en medfølgende afstandtagen til de islamiske fællesskaber, han tidligere havde identificeret sig med. Som led i dette identitetsarbejde følger en ny fortælling, som handler om Nikolaj som kristen, nationalist – og som medborgerskabsforkæmper. Denne position finder jeg i høj grad stemmer overens med KLM-fagets danskhedsfortælling, og jeg finder tilsvarende, at Nikolaj netop oplever aktivt at kunne bruge faget som ny subjektiveringsplatform for, hvad og hvem han er. Dette indebærer for Nikolaj ikke mindst betoningen af, hvad han *ikke* er: nemlig muslim eller 'perker', som han netop tidligere er blevet kategoriseret som. Nikolaj udtrykker denne afgrænsning i KLM-timerne i form af relativt radikale holdninger til islam, som han netop forklarer med, at "så kan de forstå", at han "ikke [er] en del af det", og at de ikke skal kigge på ham "som en perker" (N, s. 5). Alligevel inddrager han samtidig netop sine personlige erfaringer med muslimske (mere eller mindre radikale) ungdomsmiljøer, hvilket ligeledes kan læses som en

bestræbelse på at legitimere en vis form for insider position og sit deraf særlige syn på faget. Han argumenterer her imod en given medstuderende uden samme indsigt:

Jeg er ikke overekstrem – jeg er helt reel, faktisk, i de holdninger jeg har – fordi jeg har oplevet det. Hvad har han oplevet? Hvor har han boet? (griner lavt) Altså, han har jo ikke oplevet noget jo. Så... det er det fint nok, at han har fået at vide at sin mor, at vi skal acceptere alle – at vi skal være kærlige over for alle. Ja, ja. Vi skal acceptere alle og vi er alle sammen lige... Stop det her til tænker jeg! (N, ss. S. 6)<sup>137</sup>.

Som det fremgik af den narrative analyse, har Nikolaj siden gymnasiet oplevet, at han “kunne være noget andet” end bare perker – samtidig med, at de markante skift han foretog, fremstod søgende og brudvise. I modsætning hertil tilbyder KLM-faget en identitetsplatform, der giver mulighed for anerkendelse og legitimitet til Nikolajs nye fortælling. Når han dertil i timerne i høj grad trækker på sig selv, som fx som i ovenstående inddragelse af egne oplevelser og fællesskaber, så formår han her at integrere forskellige personlige læringsarenaer i en uddannelseskontekst, hvor hans selvfortælling (antageligt) evalueres som relevant og legitim for det generelle curriculum. Beck og Paulsen er inde på, hvordan netop faglighed kan bidrage til nye identitetsplatforme, som den enkelte kan bekræftes af og positionere sig fra. De skriver:

Subjektiveringsbestræbelser kan kobles til fag, fx gennem en interesse i at bruge faglighed til at skabe en ny identitetsplatform, og de kan bruges i et mere bredt identitetsperspektiv som en længsel efter sociale sammenhænge, hvor elever med et porøst jeg kan finde bekræftelse og anerkendelse og herudfra driste sig til at indoptage nye og fremmede elementer i deres identitetsdannelse (Beck & Paulsen, 2011, p. 48)<sup>138</sup>.

---

<sup>137</sup> Det må dog nævnes, at fremhævelsen af KLM-faget i denne kontekst delvist også er forårsaget af mig, idet jeg forud for interviewet har informeret de studerende om min interesse i faget. Nikolajs interesse i netop dette fag adskiller sig dog markant fra de andre studerendes interesse.

<sup>138</sup> Citatet tager afsæt i Ziehes idealtypiske opdeling af forskellige identitetsstrategier i skolen. Ziehe benævner tre kulturelle søgebevægelser som hhv. subjektivering, potensering og ontologisering. Modellen giver interessante perspektiver på forholdet mellem elevers identitetsprocesser og forventninger til deres lærere. Alligevel finder jeg, at hovedparten af deltagerne fra min empiri kunne placeres flere steder i skemaet, og at skemaet således synes ufrugtbar kategoriserende. Ligeledes argumenterer Beck og Paulsen for en mere dynamisk tilgang til klasseanalyser.

Det er netop en sådan subjektiveringsbestæbelse, jeg finder i Nikolajs interesse for KLM-faget. Trods sin minoritetsstatus synes Nikolaj på denne vis privilegeret i klasserumskulturen på måder, som særligt Yasmin ikke gør. Det er sandsynligt, at dette i sig selv yderligere motiverer ham til at engagere sig aktivt i klassen som en ”knower of the right kind of knowledge and as the right kind of citizen in society” (Goulding, Friedrichs, & Walter, 2013, p. 159). Skolens disciplinerende produktion af en særlig viden og magt, er ligeledes beskrevet af bl.a. Apple (2005), Ball (2012) og i en dansk kontekst bl.a. af Buchardt (2008). Med afsæt i disse finder jeg udtryk for, at de studerende, hvis erfaringer og viden passer ind i det vedtagne curriculum, myndiggøres via undervisningen, mens andre, hvis stemmer ikke passer ind, yderligere overhøres eller marginaliseres (Brøndum, 2016).

### *Fra fagidentifikation til læreridealer*

Ovennævnte identifikation synes ligeledes at komme til udtryk i Nikolajs lærerideal, der betoner autoriteter og øgede krav. Idealet synes på én gang begrundet i hans egen eksklusionshistorie og af at være den måde, hvorpå hans historie kan give mening: Netop ved at inddrage sin egen tidligere radikaliserings i sin begrundelse for at ville være lærer, kan han trække på denne historie som en ressource. Hermed knytter han en personlig motivation til ønsket om at integrere elever i fællesskabet og arbejde for, at eleverne vælger den ”rigtige vej”. Nikolajs version af den rigtige vej er imidlertid en betoning af *et særligt* fællesskab, med særlige allerede definerede *danske* værdier. Og dette samfundssyn synes han i særlig grad at finde et sprog for i KLM-faget. Med Taylor (1989) kan Nikolajs fortælling beskrives som en søgen efter at give mening til sin egen fortids udfordringer. Med Nikolajs skift af fællesskaber ses der imidlertid et tilsvarende skift i hans fortsat markante holdninger. Den læringshistorie, han trækker på, er således fortsat informeret af ganske polariserede værdisystemer frem for af anerkendelse af forskellighed. Og trods hans betoning af fællesskabstanken synes hans historie fortsat at fortælle ham, at nogle former for forskellighed er dårlige, og skal ensrettes. Sat på spidsen er det en sådan tiltagende ensretning af fællesskabet, som jeg finder KLM-faget såvel som et tiltagende uddannelsespolitisk fokus på kanoner, fælles mål og ensretning af den ’almene dannelse’, er udtryk for. Dette efterlader samlet set tilsvarende snævre rammer for de minoritetsgrupper, der ikke passer ind.

## Opsamling

I de foregående analyser fremgår det, hvordan KLM-fagets indhold og klasserumsdynamikker subjektiverer de studerende på forskellig vis. Dette kan dels forklares med, hvordan eksisterende integrationsdebatter m.m. pædagogiseres i klasserummet, dels af hvordan de enkelte studerendes egne selvfortællinger og skoleerindringer subjektiverer dem til særlige typer elever i rummets dynamik. Dette ser jeg udtryk for i de konkrete klasserum, når eksempelvis tekstlæsninger, diskussioner m.m. tager et selvfølgegjort afsæt i en dansk skolekultur og tradition, og når kulturmøder m.m. italesættes som møder mellem *vores* (implicit nationale, kristne og selvfølgegjorte) kultur og *de andres* eksplicit ikke-danske og *anderledes* kultur. Dette bliver således også de erfaringer, som de studerende selv kan drage, både fra deres skoleerindringer og fra deres erfaringer på læreruddannelsen: At lærere skal rustes til at møde mangfoldighed i den danske folkeskole, men at det samtidig er ud fra en vedtaget national majoritetsnorm, at 'det andet' skal vurderes. En sådan tilgang synes svær at komme til livs i den gældende fagkonstellations *både-og*-tilgang, der trods italesættelsen af mangfoldighed fortsat synes at formidle og re-aktualisere folkeskolens formål med uforandret afsæt og ståsted i den kristen-nationale tradition og kulturarv. Som det fremgik i det forrige er det imidlertid en tilgang, der risikerer vedvarende at marginalisere nogle typer studerende fra, at gøre faget – og skolens projekt – til deres eget.

## DEL V: KONKLUSION & PERSPEKTIVERING

---

### Kapitel 12. Konklusion

Igennem afhandlingen har jeg analyseret en række lærerstuderendes barndoms- og skoleerindringer og disses betydning for fortællernes selvforståelse, engagement i fællesskaber samt uddannelsesmotivation. I dette kapitel konkluderer jeg på analysekapitlernes pointer.

Konklusionerne, jeg drager i det følgende, peger dels på specifikke forhold for studerende på de danske læreruddannelser dels på mere generelle betragtninger om, hvordan erindringer og selvfortællinger på én gang former og er formet af de sociale og kulturelle relationer og magtforhold, den enkelte indgår i. Endelig perspektiverer jeg kort afhandlingens resultater for at påpege, hvordan elementer af de beskrevne udfordringer muligt vil kunne omsættes til opmærksomheder i relevante praksisfelter.

Afhandlingens forskningsspørgsmål tager afsæt i en interesse for, hvordan skoleerindringer reflekteres og gives vægt i de studerendes narrativer. Herunder har jeg undersøgt, hvordan erindringer om henholdsvis faglige og sociale forhold i skolen rekonfigureres og indlejres i kollektive kulturelle fortællinger, og hvordan de knyttes til de studerendes aktuelle positioneringer.

Analyserne har afdækket, hvordan de studerende via deres fortællinger konstruerer en narrativ identitet, og hvordan de positionerer sig i relation til dominerende normer og kulturelle fortællinger. Herunder har jeg afdækket, hvorvidt og hvordan de studerende tilpasser sig, forhandler eller udfordrer skolens kategoriseringer og forventninger. Disse fokuspunkter har tjent som angivelser for, hvordan de studerendes læringshistorier bliver virksomme som personlige motivationer for at læse til lærer.

Jeg har i arbejdet med analyserne anlagt en relationel tilgang. Hermed ønsker jeg at rette blikket væk fra individualiserende forklaringer og imod de relationer og kontekster, hvori den enkelte konstruerer sin historie. Mit formål hermed er at betone samspillet mellem både de ydre, strukturelle forhold, der griber ind i den enkeltes livsverden, og at spørge til, hvordan disse opleves og fortolkes fra et subjektperspektiv.

### *Sammenfatninger af analyserne*

I del II opridsede jeg et historisk og en aktuel kontekst for afhandlingens interesseområde; den danske læreruddannelse i et tiltagende mangfoldigt samfund. Herunder viste jeg, hvordan uddannelsens obligatoriske kulturfag KLM er blevet formuleret (og omformuleret) i en tid, der har været præget af en stigende etnisk diversitet i det offentlige rum. Denne periode var samtidig karakteriseret af en øget opmærksomhed på kultur og religion som betydningsfulde forskelsmarkører ikke mindst i uddannelsessammenhænge. Perioden omkring årtusindeskiftet er også af andre blevet beskrevet som en bevægelse imod en øget re-nationalisering af det uddannelsespolitiske felt. Tilsvarende har jeg fundet, at der i KLM-fagets tilblivelseshistorie såvel som i vinklingen af fagets flertydige begrebskonstruktioner, kan aflæses en sådan tiltagende politisering og orientering mod en kristen-national diskurs frem for en mere fler- eller interkulturel. Hermed følger en tiltagende betydningsforskydning, der har medvirket til, at religiøse og kulturelle forklaringer på anderledeshed i tilsvarende grad er blevet synonyme med særlige – og ofte negativt ladede – forståelser af 'muslimskhed'.

### **Opsummering af biografiske analyser:**

Narrativer er altid kulturelt formede. Det betyder, at de altid konstrueres med afsæt i særlige værdier og kulturelle fortællinger om individet i relation til sin omverden. Hovedparten af autobiografisk forskning er foretaget med vestlige middelklassegrupper, ligesom der i den vestlige kulturkreds ses en tiltagende betoning af vigtigheden af den individuelle personlige fortælling. Ligeledes fremgår det af min empiri, at fortællerne taler op imod og relaterer deres narrativer til normer, der er formet i overensstemmelse med en vestlig individualistisk majoritetsfortælling. Dette medfører at nogle studerende i højere grad end andre formår at konstruere en sammenhængende fortælling om sig selv, der vækker genkendelse og anerkende fra omgivelserne. En sådan skævhed, mener jeg, påpeger et behov for at moderere antagelsen om, at livshistoriske narrativer skaber et rum, der er lige for alle. Sideløbende med værdien i generelt at styrke menneskers narrative kompetencer, så synes det således værd at stille spørgsmål til, og søge mere åbne forståelser af,

hvordan kulturelle majoritetsnormativiteter regulerer forventninger til, hvordan en ”passende” narrativ livshistorie kan se ud.

### *Meningsforhandling og meningskonstruktion*

Af de biografiske analyser (del III) fremgår det, hvordan fortællerne gennem bl.a. barndoms- og skoleerindringer narrativt forhandler mening og igennem vedvarende fortolkninger af deres valg og veje konstruerer en sammenhængende fortælling om dem selv. Med fokus på fortællingernes plotskabelse i sekvenser som *begyndelse*, *midte* og *afslutning* finder jeg at fortællingerne, betragtelige forskelligheder til trods, rummer en række ligheder i gengivelser af vilkår og fortolkningsrammer. Hvert narrativ er på én gang formet af fortællerens aktuelle situering, og peger både tilbage og frem i tid. Hermed bliver de studerendes erindringer og læringshistorier afgørende for, hvilken fremtidig meningshorisont, den enkelte fortælling etablerer. Individets valg, handlinger og fortolkninger af ansvar gennem tiden spiller centrale roller i alle fortællinger. Dette reflekterer en tid, hvor tidligere kollektive retningslinjer for overordnede værdier, nu i højere grad er genstand for den enkeltes tvivl, kritik og reformulering. I stedet træder i dag selvfortællingen som et (mere eller mindre) individuelt projekt frem som betydningsfuld for den enkeltes narrative konstruktion af sammenhæng og mening. Dette, finder jeg, tydeliggør vigtigheden af narrativt at kunne etablere mening og sammenhæng for sig selv og med andre.

Erfaringen af at være uden for og ikke at passe ind gør sig gældende på tværs af forskellige minoritets- og majoritetsskel. En binær minoritets-/majoritets dikotomi indfanger således ikke den kompleksitet og til tider dobbelte fremmedgørelse, som særligt de studerende med etnisk minoritetsbaggrund udtrykker. Snarere fremgår det af de biografiske analyser, hvordan både Yasmin og Nikolaj reagerer negativt på for snævre ekskluderende rammer, der på forhånd anviser retningslinjer for identitet. Markant for disse erfaringer, der særligt synes at følge studerende med etnisk minoritetsbaggrund, er oplevelsen af hverken at kunne afvise eller selv definere de identitetskategorier, de bliver givet.

Mens selvfortællinger *kan* fungere frigørende til at give alle en stemme, så finder jeg samtidig, at de fortællinger, der afviger fra majoriserede forventninger, tilsyneladende sjældent fortælles eller høres

i deres fulde ret. Snarere ser jeg en tendens til, at også fortællerne selv tilpasser deres historier til mere eller mindre kanoniserede forventninger om, hvilke former for personer, de kan være. Når dette følges af en antagelse af frihed og lighed for den enkelte, så kan der med selvfortællingen som udtryksform følge en risiko for på én gang at opretholde og sløre for de strukturelle uligheder, den netop reflekterer.

Med øje for fortællingernes kompleksitet er ovenstående dog ikke det eneste perspektiv.

Sideløbende hermed finder jeg i hver fortælling åbninger mod andre historier og andre mulige identiteter. Det viser, at selvfortællingen også kan rumme et frigørende element: Når man med fortællingen betragter sin historie *i relation* til en anden, kan det herfra blive muligt at gøre sig forståelig på nye måder og formulere en (delvist) anden eller frigørende historie om sig selv.

Ikke mindst skolens og øvrige fællesskabers normer synes at tjene som afgørende retningslinjer for, hvordan og hvor den enkelte oplever at kunne træde. De studerendes oplevelser af handlemuligheder varierer på denne vis efter, hvordan de i øvrigt er subjektiveret i relation til givne fællesskaber. I de biografiske analyser behandlede jeg sådanne spørgsmål i kompleksitetssensitive læsninger af fortællingernes nuancer. I de følgende tematiske analyser har jeg dertil forfulgt centrale temaer med afsæt i en bredere empiri. Hovedpointerne herfra, opsummerer jeg i det følgende.

### **Opsummering af tematiske analyser:**

Når jeg i det følgende konkluderer på afhandlingens tematiske analyser (del IV), fokuserer jeg gennem tre analytiske kapitler på henholdsvis erindringer fra folkeskole- og gymnasietid og aktuelle oplevelser af læreruddannelsen. De tre tematiske analyser giver forskellige perspektiver på, hvordan individet definerer, tilpasser sig eller ekskluderes fra klassens fællesskaber.

Analyserne viser, hvordan normalitetsforhandlinger og længslen efter at høre til i et fællesskab ikke er forbeholdt særlige elever eller elevgrupper. Selvrefleksive tilblivelsesprocesser og søgen efter at høre til er generelle vilkår i tiden, som følgelig er at høre i adskillige af fortællingerne på tværs af kategoriseringer som etnicitet, køn og klasse. Som følge heraf har jeg i afhandlingens analyser søgt at gå uden om forklaringsmodeller, der påpeger sådanne forskelle i sig selv som betydningsbærende



faktorer. Snarere har jeg spurgt til, hvilke ydre strukturelle og relationelle faktorer, der kan medvirke til, at den enkelte fortælling åbner og lukker sig for forskellige mulige tilværelsestolkninger og mulighedsbetingelser.

### Læringshistorier og uddannelsesmotivation

I kapitel 9 viser jeg, hvordan individets oplevelse af sociale fællesskaber såvel som skolens inklusions- og eksklusionsprocesser blander sig med den enkeltes læring. Læring kan finde sted i alle kontekster, men hvorvidt de forskellige læringsarenaer integreres i skolen synes at afhænge af skolens præmisser for anerkendelse. Mens dette forhold bliver relevant for den enkeltes deltagelse i konkrete fag, så får tilknytningen til skolen ligeledes betydning for den læringshistorie, som han eller hun identificerer sig med. Sådanne historier omhandler hvilken type person, elev og (kommende) lærer, den enkelte oplever at kunne blive.

I dette lys finder jeg det markant, at de deltagende studerende overvejende begrundede deres lærermotivationer med skoletidens personlige og sociale forhold fremfor faglige interesser. Erindringer om tryghed og utryghed, mobning og eksklusion, samt lærere, der har gjort en forskel, er betydningsfulde og fremhæves igen og igen. Ligeledes fremhæves svære erindringer fra skoletiden, som den umiddelbare lærermotivation. I den forstand kan mange af de studerende ses som mønsterbrydere, der har valgt deres uddannelse efter et ønske om at gøre noget *anderledes* end det, de selv har erfaret i skolen.

Men afsæt i ovennævnte forhold finder jeg udtryk for en institutionel og didaktisk blindhed i det forhold, at vi ikke i tilstrækkelig grad ved, hvordan de studerende tilgår, oplever og udfylder lærerrollen og hvordan disse forventninger stemmer overens med deres senere møder med uddannelse og profession. Er personlige læringshistorier og skoleerindringer de studerendes hovedkilde til, hvad det vil sige at være lærer, så finder jeg belæg for, at et øget selvrefleksivt arbejde med sådanne læringshistorier med fordel kunne inddrages i uddannelsen.

### **Forskelsmarkører i klassens rum**

Livet i klasserummet angiver særlige normer for, hvornår og hvordan man taler, hvad der kan siges, og hvad der ikke kan siges. At nogle handlinger og ytringer passer ind mens andre dømmes upassende, synes at optræde som en til tider tavs eller kropsliggjort viden hos de studerende. Det er en praksisviden, der opstår af at bevæge sig i og tage del i klassens rum. Samtidig er det klart, at en sådan deltagelse ikke opleves lige tilgængelig for alle.

Fra analyserne i særligt kapitel 10 fremgår det, at oplevelsen af andetgørelse synes at få en særlig tyngde for studerende med etnisk minoritetsbaggrund. Ligeledes synes det på tværs af fortællingerne markant, i hvor høj grad det er i skolens fællesskaber – og ikke mindst af lærere – at indsnævrende kategoriseringer finder sted. Således lader det til i høj grad at være i skolen, de studerende lærer, at der findes særlige kategorier for særlige børn, og at disse ofte medfører implicite antagelser om faglighed og 'elevhed'.

Skolen kategoriserer på komplekse måder gennem fagindhold, elevinddelinger og undervisningsformer. Også samfundsmæssige debatter glider ind i klassens rum, hvor de virker ind på undervisningens indhold og påvirker dynamikker og forskelssætninger. I dette komplekse landskab finder jeg, at også de studerendes egne selvfortællinger indlejres i et særligt sprog om 'anderledeshed', hvis betydning de også selv tager på sig og antager som betydningsfuldt. Samtidig synes denne 'anderledeshed' oftest ikke italesat i pædagogiske møder med lærere og andre elever, antageligt ofte på grund af en pædagogisk ambition om lighed.

Intetsteds i de analyserede fortællinger udtrykker de studerende med minoritetsbaggrund at have svært ved at følge med i timerne. Alligevel reflekterer deres fortællinger, at de ofte tager plads i problematiserede kategorier, mens kategorier som "de dygtige elever" fremgår at være forbeholdt andre. I samtlige af 'minoritetsfortællingerne' høres det således, at andres kategoriseringer er velkendte erfaringer, som man nok kan opponere imod, men som det er meget svært at ændre.

### ***Når forventninger møder praksis***

I kapitel 11 koncentrerer jeg mig om de studerendes møde med læreruddannelsen – og mere specifikt med faget KLM. Mens kapitel 9 berørte de studerendes motivation for deres uddannelse, så

fokuserer dette kapitel på de læreridealer og forventningshorisonter, de studerende bringer med til uddannelsen. Heri antydes det, at forventningen om at forandre ikke synes indfriet i de studerendes første møder med praksis. Snarere synes flere at erfare, at de handler modsat deres ambitioner og glider ind i de roller, de netop ønskede at lægge afstand til. Særligt studerende, der står i et perifært forhold til uddannelsens dominerende kultur, synes i disse møder med skolens videns- og magtformer enten at måtte tilpasse sig og reproducere den kultur, de møder, eller at opleve yderligere marginalisering.

Således illustrerer fortællingerne, hvordan magtforhold og lærerroller forhandles nedefra: Når de studerende møder uddannelsens fag og magtformer, kan de enten tilpasse sig eller udfordre dem. For mig at se, findes der her en vigtig opgave på uddannelsen med i højere grad dels at synliggøre disse magtformer, dels at styrke de studerendes refleksive arbejde med at udfordre og kritisk reformulere dem.

Endelig finder jeg i kapitlet udtryk for, at den mangfoldighed, som KLM-faget skal ruste kommende lærere til at håndtere, ikke synes at præge fagets egen didaktik. Etnisk mangfoldighed i skolen såvel som i det bredere samfund er blandt fagets bærende temaer. Alligevel synes det ikke at blive adresseret, at en lignende mangfoldighed (kan) gør(e) sig gældende i læreruddannelsens klasserum, eller at netop erfaringer af andetgørelse lader til at præge læringshistorien hos en stor del af disse studerende. Snarere fremstår dette paradoks under mine observationer som en larmende stilhed, der får betydning for både studerendes og underviserens oplevelse af faget.

Når denne mangfoldighed blandt de lærerstuderende selv ikke adresseres, finder jeg det sandsynligt, at faget – og muligvis læreruddannelsen generelt – ikke i tilstrækkelig grad udnytter disse studerendes potentiale som kommende undervisere og rollemodeller bedst muligt. Et større fokus på dette mener jeg, i højere grad vil kunne tilføre feltet et mere åbent mangfoldighedssyn, der kunne italesætte det forhold, at kulturudtryk og værdioverlevering på diverse måder er under forandring – også på den danske læreruddannelse.

Når faget kombinerer omstridte og politiserede begreber i titel og fagindhold, så risikeres det, at det tager patent på hvad, der tæller som almen dannelse, og hvad der ikke gør. Dette, mener jeg, kommer til at ekskludere nogle studerende fremfor at inkludere. Dynamikker for in- og eksklusion

er dog flerdimensionelle: Personer, der ikke føler sig inkluderet i en given institutions kultur, har frihed til at vælge den fra og gå en anden vej. Når etniske minoriteter er så forholdsvis ringe repræsenteret på læreruddannelserne, finder jeg det sandsynligt, at den ”mere eller mindre synlige disciplinering og kulturelle diskrimination fortøner sig, idet den herskende kultur ubevidst fravælges af de individer, der ikke har mulighed for at identificere den” (Kampmann et al., 2004, p. 25). Mens jeg ikke har fundet udtryk for kulturel diskrimination, så genkender jeg udtryk for en sådan ”kulturel streaming” hvor individer, der ikke selv føler, at de passer ind, selv disciplinerer sig herefter. Som jeg har vist det i analyserne, kan en sådan selvdisciplinering komme til udtryk som eksempelvis fravalg, tavshed eller modsvar.

### *Uden for selvfølgelighedens tryghed*

Fra analyserne kan jeg se, at kategoriseringer som ’etnisk anderledes’ griber ind i de studerendes egne positioneringsbestræbelser. Herunder tegner der sig et billede af, at studerende med etnisk minoritetsbaggrund i højere grad må bevæge sig uden for de tryghedsgivende selvfølgeligheder, som en central placering i en dominerende kultur kan give. Dette kan både medføre udfordringer og muligheder, men det stiller for mig at se i højere grad krav til den enkelte om at skulle forklare og positionere sig og til at kunne navigere (og lære) på ukendt grund. Afhængig af skole- og uddannelsesmiljø og de fællesskaber, den enkelte møder, kan et sådant identitetsarbejde få ganske forskellige udkom og pege i retning af enten modstand eller engagement. For de studerende, der ikke umiddelbart oplever anerkendelse i skolen, er et større identitetsarbejde for at forklare sig selv påkrævet. I hvilken retning et sådant udkom tipper synes blandt andet at afhænge af den enkeltes evne til at se og formulere sammenhængende og meningsgivende fortællinger og relationer på tværs af kontekster. Hermed finder jeg, at der særligt for disse studerende er behov for øgede narrative kompetencer og for at kunne trække på forskellige kulturelle ressourcer i en uddannelsessammenhæng. Det er således komplekse samspil mellem individ, fællesskab og uddannelseskultur, der virker ind på den enkeltes fortælling og uddannelsesstilgang. Jeg mener derfor, at kvalitet, rummelighed og kultursyn i skolens og uddannelsers fællesskaber, såvel som udviklingen af den enkeltes narrative og interkulturelle kompetencer, er af stor betydning for alle studerendes engagement og deltagelse.

### Forslag til øget opmærksomhed i praksisfeltet

Den enkeltes livshistorie er altid personlig og må altid gives i frivillighed. Af samme grund ville det være forkert på automatisk vis at inddrage studerendes livshistorier direkte i en undervisningskontekst ud fra (nok så velmenende) pædagogiske formål. Alligevel mener jeg, at reflektivt arbejde og en øget opmærksomhed på elevers såvel som kommende læreres livshistorier kunne bidrage til styrket bevidsthed om, hvordan studerende tilskriver betydning og oplever motivation og interesse i deres uddannelse. Dermed bliver det interessant, hvilke betingelser uddannelseskulturen skaber herfor.

Fra analyserne er det klart, at de deltagende lærerstuderende, i høj grad er motiveret af egne læringshistorier, og at de særligt med afsæt i svære eller negative erindringer, udtrykker ønsker om selv at kunne gøre en forskel. Således bygger en stor del af lærermotivationerne på en forventning om, netop at kunne gøre dét anderledes, som de selv har erfaret som svært. Hvis ikke sådanne ambitioner indlejres i et fagligt professionelt arbejde, finder jeg, at disse studerende, også i deres kommende professioner risikerer at opleve nederlag, der netop placerer sig i selve deres forventning om forandring. I en tid hvor nyuddannede lærere i stadig stigende grad fravælger folkeskolen som arbejdsplads, og hvor lærerrollens ansvarsområder er til vedvarende kritisk debat, ser jeg et øget behov for ny viden om, hvad der motiverer og demotiverer landets lærere. Det er mit håb at denne afhandling kan bidrage hertil. Hertil finder jeg, at netop en øget faglig opmærksomhed på at lade de studerende arbejde reflektivt med deres uddannelsesmotivationer, historier og normer, og de mulige betydninger disse kan medføre, kunne være givende og relevant.

Andelen af elever og studerende med en anden etnisk baggrund end dansk er i stadig stigning, og det samme gælder for denne andel af lærere. Der er dog, i forhold til andre professioner, fortsat et efterslæb på antallet af unge med etnisk minoritetsbaggrund, der vælger at læse til lærer. I et samfund, hvor enhedsskolen jævnlig opleves negativt kategoriserende, virker dette ikke overraskende. En konsekvens heraf er, at der bliver længere mellem den type rollemodeller, som elever med etnisk minoritetsbaggrund ville kunne spejle deres migrationshistorie i. For at ændre en sådan udvikling finder jeg behov for at udfordre og udvide de gældende normer for måder at være

elev og lærer på, som der synes at herske i den danske skole- og uddannelsesverden. En tilgang hertil mener jeg ville være gennem en styrkelse af de lærerstuderendes interkulturelle kompetencer, der fra et åbent og kritisk undersøgende perspektiv undersøger præmisserne både for deres egne læringshistorier og for de måder, skolen og lærere kategoriserer og former elever på.

## Referencer

- Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. (Notes towards an Investigation). *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Monthly Review Press. Retrieved from <https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>
- Andersen, K. S. (2012). Lektorer frygter for fremtidens lærer(ud)dannelse. Retrieved from Folkeskolen.dk website: <https://www.folkeskolen.dk/509762/lektorer-frygter-for-fremtidens-laererruddannelse> Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/509762/lektorer-frygter-for-fremtidens-laererruddannelse>
- Apple, M. S. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. USA: Routledge.
- Baloche, L. (2012). *Everybody has a story: Storytelling as a community building exploration of equity and access*. Paper presented at the International Association of Intercultural Education.
- Banks, J. A. (1995). *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*: McMillan Publishing.
- Bauer, M., & Borg, K. (1986). Den skjulte lærerplan. Skolen socialiserer - men hvordan? . *Unge pædagoger*.
- Bauman, Z. (2002). *Fællesskab. En søgen efter tryghed i en usikker verden*: Hans Reitzels Forlag
- Beck, S., & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab - en etnopedagogisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC* (Vol. 80). Odense: Syddansk Universitet.
- Bogisch, B., & Kornholt, B. (Eds.). (2013). *KLM på tværs. Sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver*. Frederiksberg, Danmark: Samfundslitteratur.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*: Sage.
- Brandt, A. K., & Böwadt, P. R. (2009). *Medborgerskab i læreruddannelsen*. Retrieved from Brinkmann, S. (2011). John Dewey og fællesskabens pædagogik. In E. Jensen & S. Brinkmann (Eds.), *Fællesskab i skolen* (pp. 151-170): Akademisk Forlag.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). Self-making Narratives. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self* (pp. 209-226): Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Brøndum, T. (2016). Narratives of community and (teacher)identity...
- Buchardt, M. (2008a). *Identitetspolitik i klasserummet*. Aalborg Universitet.
- Buchardt, M. (2008b). *Identitetspolitik i klasserummet. 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*. (Ph.d.), Københavns Universitet.
- Buchardt, M. (2016). *Kulturforklaringer. Uddannelseshistorier om muslimskhed*: Tiderne Skifter.
- Buchardt, M., & Fabrin, L. (2012). *Interkulturel didaktik. Introduktion til teorier og tilgange*: Gyldendal.
- Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. USA: Fordham University Press.
- Böss, M. (2008). Demokrati uden kultur er et misfoster. *Berlingske Tidende*. Retrieved from <http://www.b.dk/debat/demokrati-uden-kultur-er-et-misfoster>
- Böss, M. (2011). *Republikken Danmark*. København: Informations Forlag.

- Canger, T. (2008). *Mellem minoritet og majoritet - et ikke-sted. Minoriserede unges biografiske fortællinger om uddannelse, normalitet og andethed*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Castells, M. (2004). *The Power of Identity* (Vol. 2): Blackwell Publishing.
- Christiansen. (2011). Den skjulte lærerplan. In H. J. Kristensen & P. F. Laursen (Eds.), *Gyldendals pædagogik håndbog*: Gyldendal.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*: Routledge.
- Coninck-Smith, N. D. (2014). Lærere, politik og profession. *Temp - Tidsskrift for historie*, 8, 48-64.
- Coninck-Smith, N. D., Rosén Rasmussen, L., & Vyuff, I. (2015). *Da skolen blev alles. Tiden efter 1970* (Vol. 5). Danmark: Århus Universitetsforlag.
- Crone, M. (2002). Autenticitet og kritisk sprogfællesskab hos Charles Taylor.
- Crossley, M. L. (2000). *Introducing Narrative Psychology. Self, trauma and the construction of meaning*. Buckingham: Open University Press.
- Czarniawska, B. (2015). Narratologi og feltstudier. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. Udgave ed., pp. 273-298): Hans Reitzels Forlag.
- Davies, B., & Harré, R. (2014). *Positionering: diskursiv produktion af selver*. København: Forlaget Mindspace.
- Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E. A., & Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46(5), 321-345.
- Fivush, R., & Haden, C. A. (2003). Introduction: Autobiographical Memory, Narrative and Self. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self*: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Freeman, M. (1985). Paul Ricoeur on interpretation. The model of the text and the idea of development. *Human Development*, 28, 295-313.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og Metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*: Systeme.
- Gergen, K. J. (1994). Mind, text and society: Self-memory in a social context. In Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering Self: Construction and Accuracy in the Self-Narrative*: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (2004). *Modernitet og selvidentitet - selvet og samfundet under sen-moderniteten*: Gyldendal Akademisk.
- Gilliam, L. (2008). Svinekød, shorts og ballade. *Tidsskrift for Islamforskning*, 3(Islam & uddannelse).
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske*: Aarhus Universitetsforlag.
- Giroux, H. A. (2009). Critical Theory and Educational Practice. In Darder, Baltodano, & Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader*: Routledge.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering*: Roskilde Universitetsforlag.
- Goulding, C., Friedrichs, D., & Walter, M. (2013). Pedagogy, Torture an Exhibition: a Curricular Palimpsest. *Journal of Curriculum and Pedagogy*.
- Hacking, I. (2006). "Kinds of People: Moving Targets". Paper presented at the The tenth British Academy Lecture [www.britac.ac.uk](http://www.britac.ac.uk)
- Hansen, E. J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag



- Hastrup, K. (1999). *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. København, Danmark: Gyldendal.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. Udgave ed.): Hans Reitzels Forlag.
- Holmen, A. (2011). Den gode gartner og ukrudtet. In Haas, Holmen, Horst, & Kristiánsdóttir (Eds.), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Horsdal, M. (1999). *Livets fortællinger - en bog om livshistorier og identitet* (1. udgave, 7. oplag 2011 ed.): Borgens Forlag.
- Horsdal, M. (2008). *At lære, at huske, at være. Gensyn med fortællingen*. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Horsdal, M. (2011). Narrativitet i videnteoretisk belysning. In N. B. Hansen & J. Gleerup (Eds.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Horsdal, M. (2012). *Telling Lives. Exploring dimensions of narratives*. London and New York: Routledge.
- Horsdal, M. (Ed.) (2014). *The body and the environment in autobiographical narratives and in autobiographical narrative research*. Denmark: University Press of Southern Denmark.
- Hustvedt, S. (2012). *At leve, at tænke, at se. Essays*: Forlaget Per Kofod.
- Højgaard, L., & Søndergaard, D. M. (2015). Multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udgave ed., pp. 349-372): Hans Reitzels Forlag.
- Haaber Ihle, A. (2007). *Magt, medborgerskab og Muslimske Friskoler i Danmark. Traditioner, idealer og politikker*. Retrieved from
- Haas, C. (2007). Medborgerskab, etnokrati og den (inter)kulturelle vending. *Unge pædagoger*, 3(KL+M), 50-61.
- Haas, C. (2014). *Staten, eliten og 'os'. Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Denmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Haavind, H. (2013). Hvem bilder han sig ind, at han er? Genforhandlinger af venskaber mellem børn i overgangen mellem barndom og ungdom. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt* (pp. 193-227): Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B. E. (2007). *Fag og faglighed - et didaktisk morads*: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, E., & Brinkmann, S. (Eds.). (2011). *Fællesskab i skolen. Udfordringer og muligheder*. København, Danmark: Akademisk Forlag.
- Jung, D. (2006). Muhammed-tegningerne og den globale diskurs om islam. *Den ny verden*, 2(Streger i et forvirret billede), 11-20.
- Juul, S. (2010). *Solidaritet: anerkendelse, retfærdighed og god dømmekraft. En kritisk analyse af barrierer for sammenhængskraft i velfærdssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, J., Rasmussen, P., & Weber, K. (2004). *Læring - Kultur og subjektivitet*.
- Khawaja, I. (2010). *"To belong everywhere and nowhere": Fortællinger om muslimskhed, fællesgørelse og belonging* Roskilde Universitet, Roskilde Universitetsforlag.
- Kjeldsen, K. (2012). *Kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab i læreruddannelsen - i praksis og diskurs*. Syddansk Universitet.

- Kjeldsen, K. (2016). *Kristendom i folkeskolens religionsfag. Politiske og faglige diskussioner, repræsentation og didaktisering*. (Ph.D. Afhandling), Syddansk Universitet.
- Koed, H. K. (16.2.2006). Religionsfaget - efter Muhammed-tegningerne. *Kristeligt Dagblad*. Retrieved from <http://www.kristeligt-dagblad.dk/kronik/religionsfaget-efter-muhammed-tegningerne>
- Koed, H. K. (2007). KLM - kan den flyve? *Unge pædagoger*, 3(KL+M), 6-17.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (2013). Mobning gentænkt. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *mobning gentænkt* København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. Århus, Danmark: Gyldendal.
- Korsgaard, O. (2007). Kanoner og medborgerskab. *Tidsskriftet KVAN*, 77, 92-106.
- Krejsler, J. B. (2012). At klare sig i et samfund under forandring. In P. Østergaard Andersen & T. Ellegaard (Eds.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (pp. 255-269): Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*: Hans Reitzels Forlag.
- Ladson-Billing, & Tate. (2006). Toward a Critical Race Theory of Education. In C. K. Dixson & C. K. Rousseau (Eds.), *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*: Routledge.
- Lagermann Kolding, L. (2014). (Ph.d.-afhandling).
- Larsen, D. G. (2013). *Genfortællinger. En undersøgelse af stabilitet og forandring i fortælleres versioner af personligt oplevede begivenheder fortalt med 15-20 års mellemrum*. (Ph.d.-afhandling), Københavns Universitet
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*: Cambridge University Press.
- Lindhardt, E. (2013). Demokrati og skolens demokratiske dannelse *KLM på tværs - sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver* (pp. 91-115): Samfundslitteratur.
- Markussen, I. (2005). Læreruddannelsens første tid - 1791 til ca. 1830. In E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen (Eds.), *- for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder* (Vol. 1): Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Syddansk Universitetsforlag.
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage Publications Inc.
- Moldenhawer, B. (2011). Etniske fællesskaber. In E. Jensen & S. Brinkmann (Eds.), *Fællesskab i skolen* (pp. 105-128). København: Akademisk forlag.
- Moldenhawer, B. (2012). Den flerkulturelle dimension i pædagogikken. In P. Østergaard Andersen & T. Ellegaard (Eds.), *Klassisk og Moderne Pædagogisk Teori* (2. Udgave ed., pp. 186-210): Hans Reitzels Forlag.
- Murning, S. (2013). *Social differenciering og mobilitet i gymnasiet - Kulturel praksis, sociale positioner og mulighed for inklusion*. (Ph.d. Afhandling), Aarhus Universitet.
- Ochs, E., & Capps, L. (1996). Narrating the Self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. UK: Trentham Books.
- Perregaard, B. (2016). *Narrativitet - mellem sprog, handling og selv*: Samfundslitteratur.

- Pilegaard Jensen, T., & Haselmann, S. (2012). *Tilgang til professionsbacheloruddannelserne og de nyuddannedes beskæftigelse. En beskrivende analyse*. Retrieved from
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*: Roskilde Universitetsforlag,.
- Rabøl Hansen, H. (2011). (Be)longing - Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32, 480-495.
- Rabøl Hansen, H., Henningsen, I., & Kofoed, J. (2013). Når klassekultur tipper over i mobning. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning gentænkt* (pp. 21-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasch-Christensen, A. (2010). *Linjefaget historie - mellem læghistorie og profession*: VIA System.
- Rasmussen, Kruse, & Holm. (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, C. S., & Christiansen, R. B. (2007). KLM er et nyt fag i læreruddannelsen. - Men hvorfor skal M lege med K og L? *Unge pædagoger*, 3.
- Rendtorff, J. D. (2003a). Fænomenologi og hermeneutik. In P. Lübcke (Ed.), *Fransk filosofi - Engagement og struktur*. Politikens Forlag.
- Rendtorff, J. D. (2003b). Ricoeur: Det sårede cogito. In P. Lübcke (Ed.), *Fransk filosofi. Engagement og struktur*. Politikens håndbøger.
- Richardson, S. (2012). *EleMENTary School. (Hyper)Masculinity in a Feminized Context*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1). Chicago: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1994). *Oneself as another*.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Saugstad, T. (2012). Jean Lave. In P. Østergaard Andersen & T. Ellegaard (Eds.), *Klassisk og Moderne Pædagogisk Teori* (2. Udgave ed., pp. 816-820): Hans Reitzels Forlag.
- Sigurdsson, L. (2015). Hvordan går det med KLM i læreruddannelsen? *Religionslæreren*, 4, 4-9.
- Simonsen, A. (2011). Læreruddannelsen i de sidste 50 år - en professionsuddannelse. In N. B. o. G. Hansen, Jørgen (Ed.), *Videnteor, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense, Danmark: Syddansk Universitetsforlag.
- Staubæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Søndergaard, D. M. (2002). Poststructuralist approaches to empirical analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(2), 187-204.
- Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser. In T. B. Jensen & G. Christensen (Eds.), *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (pp. 233-268). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning. Sociale processer på afveje* (pp. 21-58). København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2011). Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab. In E. Jensen & S. Brinkmann (Eds.), *Fællesskab i skolen. Udfordringer og muligheder* (pp. 45-78). København: Akademisk Forlag.

- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (pp. 29-54): Hans Reitzels Forlag.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. USA: Harvard University Press.
- Thuge, S., & Brøndum, T. (2015). *Forskellighed og fordomme. En lærebog til grundskolen om intolerance*: DIIS.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. USA: The MIT Press.
- Undervisningsministeriet. (2006). Undervisning i Demokrati.
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, KLM, Bilag 1, 2.3.1., Undervisningsministeriet (2009).
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, (2013 8.3.2013).
- Walls, R. T., Sperling, R. A., & Weber, K. D. (2001). Autobiographical Memory of School. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 116-127. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27542367>
- Warring, A. (2011). Erindring og historiebrug. Introduktion til et forskningsfelt. *Temp. Tidsskrift for historie*, 1-2, 6-35.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2008). Social læringsteori - aktuelle temaer og udfordringer. In K. Illeris (Ed.), *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser* (pp. 61-79): Roskilde Universitetsforlag.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and teaching: theory and practice*, 9(3), 214-238.

## Dansk resume

Denne afhandling handler om selvfortællinger som meningsforhandling, forskelsmarkør og uddannelsesmotivation blandt kommende lærere. Gennem narrative interview med 14 lærerstuderende analyserer afhandlingen de studerendes fortællinger, skoleerindringer og forventningshorisonter. Med en særlig interesse for in- og eksklusionsbevægelser og normer i kulturelle fællesskaber er det afhandlingens formål at afdække, hvordan studerendes skoleerindringer gennem selvfortællingen får betydning for fremadrettede uddannelsesmotivationer og forventningshorisonter. Herunder afsøger afhandlingen, hvordan selvfortællinger medierer fortid og fremtid fra nutidens aktuelle udsigelsespunkt. Ligeledes undersøges det, hvordan fortællernes møde med læreruddannelsens overordnede kultur griber ind i deres selvfortælling.

Afhandlingens analyser er blevet til ved hjælp af følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan konstruerer de studerende en narrativ identitet, og hvilke kulturelle majoritets- og minoritetsfortællinger knytter de heri an til?
- Hvordan positionerer de studerende sig i forhold til dominerende normer i skolen og på læreruddannelsen, og hvordan forhandler de præmisserne herfor?
- Hvordan kan der i de studerendes erindringer findes udtryk for læringshistorier og lærermotivationer, og på hvilke måder rekonfigureres skoleerindringer og baggrundsfortællinger i deres identifikation med lærerrollen?

Afhandlingens empiriske materiale består af 14 narrative biografiske fortællinger med lærerstuderende på 1. år af deres uddannelse. Af disse 14 er 4 studerende blevet geninterviewet i et senere uddybende semi-struktureret interview. Derudover inddrages klasserumsobservation på to københavnske læreruddannelser samt interview med 4 undervisere ved læreruddannelserne.

Afhandlingen er struktureret i 5 dele og i alt 12 kapitler. I del I introducerer jeg gennem **kapitel 1-3** dels afhandlingens formål, emnefelt og forskningsspørgsmål. Dels præsenterer jeg her de teorikomplekser og metodiske overvejelser, som har guidet arbejdet med afhandlingen.

Afhandlingens teoretiske afsæt er, at de historier, vi fortæller om os selv, bliver formende for, hvordan vi relaterer os til andre. Der trækkes her dels på teoridannelser af bl.a. Paul Ricoeur og

Charles Taylor, der fra et kritisk hermeneutisk-fænomenologisk perspektiv giver mulighed for at afsøge individets meningskonstruktioner og -fortolkninger i relation til de samfundsrammer og normer, den enkelte indgår i. Dertil inddrager afhandlingen elementer fra relationelle og poststrukturalistiske teoridannelser, der i højere grad interesserer sig for, hvordan sociale kategorier konstitueres, og individer subjektiveres på måder, der åbner og lukker for forskellige mulighedsbetingelser.

Del II optegner den kontekst, som afhandlingen placerer sig i. Herunder gives i **kapitel 4** en historisk beskrivelse af læreruddannelsen som kulturoverleverende institution i det danske samfund. I indhold såvel som formål spillede kirken en central rolle i den danske skole og læreruddannelse frem til 1937. Mens denne tilknytning siden er løsnet, optræder kristendommen og kirken fortsat som betydningsfuld for forståelsen af en national kultur. Sideløbende hermed har centrale debatter om folkeskolen de seneste årtier tematiseret skolens rolle i spændingsfeltet mellem det nationale og et tiltagende flerkulturelt samfund. Med afsæt i sådanne diskussioner tegner kapitlet en udvikling, hvor skolen i tiltagende grad er blevet arena for integrationspolitiske debatter. Disse har særligt siden slutningen af 1990'erne i varierende grad været præget af en re-nationalisering i fagindhold såvel som en tiltagende 'bekymringshistorie', hvor særligt elever med muslimsk og mellemøstlig baggrund er blevet fremhævet på problematiserende måder.

Diskussioner som disse udgør en del af det sociale landskab, som læreruddannelsen i dag navigerer i. Dermed bliver dette en del af det felt, som de deltagende studerende orienterer sig imod, når de påbegynder deres uddannelse. Med dette afsæt bliver uddannelsens italesættelse af begreber som kultur, religion og medborgerskab interessante. Et centralt sted at afsøge dette er at finde i uddannelsens obligatoriske fagmodul Almen dannelse: Kristendom, livsoplysning og medborgerskab (KLM). I **Kapitel 5** analyseres følgelig uddrag af KLM-fagets bekendtgørelsestekster. Heraf fremgår det, at modulets ovenstående rammesætning og kontekstualisering af centrale begreber betoner religiøse og kulturelle aspekter i skolens kulturmøder, og at disse primært formuleres som udfordringer, der skal håndteres. Når faget dertil kombinerer komplekse begreber i titel og fagindhold og anlægger et majoritetsdominerende perspektiv, så synes det på ikke-inkluderende vis at tage patent på, hvad der tæller som almen dannelse i den danske skole.

I del III udfoldes gennem **kapitel 6-8** tre af de livshistoriske fortællinger gennem biografiske narrative analyser. Fortællingerne giver stemme til de studerendes meningsforhandlinger og identitetsarbejde, og viser fra et subjektperspektiv de nuancer og flertydigheder, som hver fortælling rummer.

Med afsæt i Ricoeurs teori om fortællingen som en plotskabende mediering af levet liv, afsøger analyserne hver fortællings konstruktion af en begyndelse, en midte og en afslutning. Hermed fremgår det, hvordan hver fortælling rummer ligheder i narrativ struktur, men også hvordan de på forskellig vis tilpasser, forhandler og udfordrer givne strukturelle vilkår og normer. Analyserne viser, at selvfortællingernes sammenhæng og mening ikke er givet på forhånd. Mens fortællinger om fortiden fremstår som betydningsbærende for den enkeltes valg og positioneringer, så synes fortællingernes fortolkninger samtidig åbne og bøjelige i relation til den enkeltes situerede kontekst.

Del IV udfolder over tre analysekapitler en række af de ovennævnte temaer. I **kapitel 9** analyseres en række skoleerindringer om inklusion i og særligt eksklusion fra skolens fællesskaber. Analyserne afsøger, hvordan den enkelte gennem fællesskabers processuelle bevægelser subjektiveres på særlige måder, og hvordan fortællinger herom får betydning for de positioneringsmuligheder og uddannelsesmotivationer, den enkelte senere udtrykker. Fra disse analyser fremgår det, at sociale fællesskaber på komplekse måder griber ind i den enkeltes læringshistorie. Dette får betydning for fremtiden, når det eksempelvis i særlig grad er socialt formulerede ønsker om at gøre en forskel for andre, der fremhæves som en primær lærermotivation.

**Kapitel 10** fokuserer på de måder, hvorpå skolens, og ikke mindst læreres, kategoriseringer skaber særlige typer elever. Særligt studerende med etnisk minoritetsbaggrund udtrykker gennem skoletiden at have oplevet at blive kategoriseret på særlige måder. Skolens kategoriseringer mellem det selvfølgelige og det anderledes medfører, at særlige elevkategorier som muslim, tosproget eller lignende ofte følges af særlige (lavere) forventninger til disse elevers dygtighed og engagement i skolen. Fortællingernes subjektperspektiv illustrer ligeledes hvordan sådanne kategoriseringer ofte bliver virksomme i hans eller hendes selvfortælling og handlinger.

Det afsluttende **kapitel 11** fokuserer på de studerendes møde med læreruddannelsen. Her inddrages, udover den primære empiri, ligeledes observationer fra læreruddannelsen og interview med

undervisere. Fokus er her på de læreridealer og forventningshorisonter, de studerende bringer med til uddannelsen. Analyserne antyder, at særligt studerende, der står i et perifært forhold til uddannelsens dominerende kultur og dennes videns- og magtformer, udtrykker enten at måtte tilpasse sig og reproducere den kultur, de møder, eller at opleve yderligere marginalisering.

Eksempler herpå kommer til udtryk i KLM fagets diskussioner. Mens faget tematiserer samfundets tiltagende mangfoldighed, så synes det ikke klart adresseret, at en tilsvarende mangfoldighed gør sig gældende på læreruddannelsen. Flere gode grunde kan gøre sig gældende herfor, og hvordan en sådan mangfoldighed bedst italesættes didaktisk, er et åbent spørgsmål. Ikke desto mindre bliver det i analyserne klart, at faget subjektiverer studerende på forskellig vis, der både synes at være farvet af samfundsmæssige diskurser og den enkelte studerendes læringshistorie. Ligeledes ses her en udfordring i, at det flerkulturelle samfund fra fagets bekendtgørelse adresseres med afsæt i en selvfølgeliggjort dansk skolekultur og en indholdskonstruktion, der balancerer et hierarki mellem det danske og det ikke-danske. Således bliver en erfaring, de studerende synes at kunne drage, at lærere skal rustes til at møde mangfoldighed i den danske folkeskole, men at det er ud fra en national majoritetsnorm, at 'det andet' skal vurderes. Analyserne viser, at en sådan tilgang risikerer at marginalisere nogle typer studerende og at privilegere andre.

I en læreruddannelseskontekst vil det være en udfordring, hvis studerende med anden etnisk baggrund end dansk i mindre grad end andre oplever fagets – og i yderste konsekvens skolens – projekt som deres eget. I **kapitel 12** falder afhandlingens konklusioner og anvisninger til øget opmærksomhed i praksisfeltet.



## English summary

This thesis examines how memories of school and community form life stories of self-identity, meaning making, and teacher motivation amongst Danish student teachers. Through narrative interviews with 14 student teachers the thesis examines how memories as well as expectations for the future are addressed in the narratives. Throughout the thesis, life stories are seen as a medium for meaning making and self-positioning in relation to differing cultural norms. With a special interest in processes of inclusion and exclusion, the thesis addresses how narratives mediate the past and the future in the situated context of the present.

The following research questions have guided the analytical work of the thesis:

- How do the students construct a narrative identity and what cultural communities of memory do they relate to?
- How do the students position themselves in relation to dominant norms in schools and teacher educations? How do the students negotiate the conditions of these norms?
- How do the memories of the students relate to their 'history of learning' and their teacher motivations? And in what ways do their background stories seem to transform in their identification with a future teacher identity?

The empirical material of the thesis consists of 14 narrative life story interviews with student teachers in their 1. year of education. Out of these, 4 students have been re-interviewed using a semi-structured interview guide. In addition to this the thesis draws on class room observations at two teacher educations as well as interviews with 4 teacher educators.

The structure of the thesis consists of 5 parts and 12 chapters. In part I and through the **chapters of 1-3**, the research area, aim, and research questions are presented. This is followed by an outline of theoretical and methodological considerations.

Amongst the theoretical points of departure is the notion, that the stories we tell about ourselves form how we perceive ourselves and relate to others. This draws on the work of the philosophers Paul Ricoeur and Charles Taylor, who from a critical hermeneutical phenomenological perspective address how constructions of memory and interpretations of meaning are narratively created and

negotiated. Such interpretations are however always formed within the given structural conditions and norms of the broader society and, in the present case, the dominant educational culture. In order to best address this complexity, I also draw on poststructuralist notions of how social categories, norms and power constitute and form the subject in complex ways.

Part II sets the frame for the historical and social context of the thesis. **Chapter 4** gives a historical account of the Danish educational colleges as cultural institutions in Danish society. Through history, the Danish church has been closely linked to both the public school as well as the teacher educations. Since the late 1930'es this link has weakened and the church has been separated from the school. However, close relations remain between Christianity and common notions of national Danish culture.

In addition, recent decades' central debates on school politics have raised questions about the role of the Danish school and teacher educations in an increasingly multicultural and globalized society. Based on such discussions the chapter depicts a development in which the school has increasingly become an arena for debates on integration issues. Since the late 1990s this development has to varying degrees been characterized by a political re-nationalization of subject content as well as growing concerns about in particular students with Muslim and Middle eastern background.

Discussions like these are part of the social landscape in which the student teachers navigate. From this perspective it is relevant to further investigate how concepts such as culture, religion and citizenship are articulated. Examples hereof will be addressed through analysis of official documents regarding the compulsory module at the Danish teacher educations, KLM (Christianity, life enlightenment and citizenship).

In **chapter 5**, analysis of such official educational texts suggest that the framing and contextualization of key concepts in this module emphasize religious and cultural aspects of cultural meetings in ways, that primarily address cultural difference as challenges that need to be solved. Furthermore the analyses indicate that the combination of complex concepts in title and content as well as the general majority perspective in which the subject is framed promotes a general perception of the subject as sensitive and politicized.

In **chapter 6-8** three of the life story narratives are unfolded in three biographical narrative analyses. The narratives give voice to the students' negotiations of meaning and identity work. From a subject perspective the chapters illustrate the nuances and ambiguities of each story. Based on Ricoeur's theory of narrative and plot, the analyses explore the narrative construction of a coherent life story through a beginning, middle and an end. This shows how each story contains similarities in narrative structure, but also how they vary in their different accounts of choices and personal responsibility, as well as in their various expressions of adaption and challenge towards dominant structures and norms.

The analysis show, that the coherence and meaning of the narratives are not given or fixed. The stories of the past affect choices for the present and future. At the same time however, it appears that also interpretations of the past are subject to retrospective openings and closures.

In part IV three analytical chapters, beginning with **chapter 9** address different themes and perspectives of school memories of inclusion and exclusion. The analyses explore how the individual is formed and subjectivated by the categorizations of others. Such early categorizations seem to affect the students in complex ways both in their present self-perceptions as well as in expectations for the future. Furthermore it appears that the main motivations for becoming a teacher are drawn not from academic interests but from memories of personal challenges in school. Hence, the desire to make a difference for other people stands out as the main motivation for becoming a teacher.

**Chapter 10** focuses on the ways in which school and especially teacher categorizations create specific types of students. It becomes clear that particularly the participating students with ethnic minority background express experiences of having been categorized in school in specific ways. Furthermore it shows, that student categories such as 'Muslim' or 'bilingual' in the eyes of some teachers often seem to intersect with lower expectations for these students' academic achievements and commitment in school. While such categorizations often become active in the personal narrative of the individual, the analysis asks how the students seem to adapt to, negotiate or challenge the categories, they are given.

The closing **chapter 11** focuses on the students' experiences of the teacher education, and the KLM subject. In addition to the above mentioned empirical data this chapter also draws on class room observations and interviews with teacher educators. The chapter addresses how norms and ideals for 'the good teacher' are expressed and regulated by the students. Such ideals are closely related to emotions as well as the personal learning history of the individual. From this it follows, that the students who draw on difficult school memories also seem to find difficulties in constructive teacher identifications. In this way, the analysis suggests, that especially students with negative school memories or those who are positioned in the periphery of the dominant cultural communities are to a greater extent challenged by ongoing identity work. In these circumstances they seem to either adapt and reproduce the school culture, or experience additional marginalization in the encounters with the dominant school knowledge.

Examples of this can be seen in the discussions of the KLM subject. While the aim of this subject is to strengthen future teachers to navigate in an increasingly diverse school and society, it does not seem to clearly address that a similar diversity exists in the teacher educations. There may be a number of reasons for this. Nevertheless, the analysis shows, that the content of the subject is experienced differently in ways that correlates with the students' own learning trajectories and ethnic backgrounds. Furthermore it shows, that the students are subjectivated in quite different ways which both seem to be affected by societal discourses and by each student's learning history.

In this lies the paradox, a lesson the students might learn from KLM is, that teachers need to be prepared to face diversity in the class room, but that it is from national majority standards that 'the other' is to be assessed. With such an approach it seems that some kinds of students are given a voice, while others risk further marginalization.

## Bilag 1: Oversigt over interviewpersoner

Alle interview er anonymiserede og navne er ændrede. Alle interview er optaget på lydfil og transskriberede. Transskriptioner kan erhverves hos forfatteren.

### Narrative biografiske interview med lærerstuderende

Interview 1:	Yasmin	Y
Interview 2:	Nikolaj	N
Interview 3:	Malthe	M
Interview 4:	Simone	S
Interview 5:	Kiral	K
Interview 6:	Carina	C
Interview 7:	Farida	F
Interview 8:	Jakob	J
Interview 9:	Sonya	S
Interview 10:	Rasmus	R

Interview 11:	Troels	T
Interview 12:	Anna	A
Interview 13:	Line	L
Interview 14:	Emma	E

### Opfølgende semistrukturerede interview

Interview 15:	Yasmin	Y, ss
Interview 16:	Nikolaj	N, ss
Interview 17:	Malthe	M, ss
Interview 18:	Simone	S, ss

### Interview med undervisere ved to læreruddannelser

Interview 19:	interview a
Interview 20:	interview b
Interview 21:	interview c
Interview 22:	interview d

## Bilag 2: Information til studerende forud for biografisk interview

Indledende snak hvor jeg bl.a. præsenterer mig selv og mit projekt.  
Lidt om hvad jeg tidligere har arbejdet med, hvordan jeg er blevet interesseret i projektets spørgsmål.  
Præsentation af afhandlingens hovedspørgsmål og interesser.

### Info om interviewet

Pointen med interviewet i dag er at få din historie om dit liv – og altså *din* version af, hvad der er din historie. Derfor er mit eneste spørgsmål til dig:

*Vil du fortælle mig om dit liv fra begyndelsen, til her hvor vi er i dag.*

Når du fortæller, så må du meget gerne fortælle om konkrete episoder, billeder, beskrivelser af situationer m.m. – Sådanne billeder er gode måder, at give indblik i, hvordan det var at være der.

Et godt sted at starte kan være, at tænke på, hvad der er det første, du kan huske.

Men grundlæggende så vælger du selv, og begynder det sted i din erindring, som *du* tænker som begyndelsen. Du vælger selv sted og form for begyndelsen. Det kan fx være med dit første klare minde.

Men når vi fortæller så springer vi også ofte frem og tilbage i tid, og det må du også godt gøre her.

Jeg laver ikke nogen sandheds- eller virkelighedstjek undervejs. Snarere er opgaven, at du undervejs udvælger det, som du her og nu synes har været vigtigt for dig.

Det er for mig relevant at høre er *din* fortælling, *dine* oplevelser og *dine* fortolkninger af det hele.

Jeg bryder ikke ind i din fortælling, og stiller ikke spørgsmål undervejs for ikke at forstyrre. Så hvis jeg afbryder, så er det kun fordi, at jeg ikke kan følge med eller hvis der er noget, jeg ikke har forstået.

Når du fortæller skal du prøve ikke at lade dig forstyrre af, at jeg skal underholdes – eller gå efter, at det du fortæller skal være noget, jeg kan bruge. Det er ikke det centrale! Min interesse er på dine valg af historier.

### Praktisk info inden vi går i gang

- Du må til hver en tid stoppe interviewet, hvis du ikke har lyst til at sige mere/deltage.
- Du er anonym og jeg slører personlige oplysninger om dig.
- Få historien tilbage til gennemlæsning, hvor du kan kommentere eller komme med indvendinger. Du kan her tilføje, ændre, korrigere til din historie, eller helt trække din deltagelse tilbage.
- Du må vælge tid og sted for interviewet – og du vælger hvor meget og hvor privat du vil fortælle.

### Bilag 3: Spørgeguide til semistruktureret opfølgende interview

Overordnet tema	Spørgsmål (Hvert interview er introduceret med en kort snak og opfordring til de studerende om gerne at fortælle på åbne, beskrivende måder, fx m. konkrete eksempler).
Lærermotivation / lærerrollen	Du har også været inde på det i det foregående interview, men kan du fortælle om episoder, der har haft indflydelse på, at du gerne vil være lærer?
Oplevelsen af seminarier - fagligt	Prøv at beskrive, hvordan du indtil nu oplever seminarieret? Fagligt: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Særligt for KLM?</li> <li>- Kan du nævne særlige episoder, hvor emner, som I har taget op har været særligt motiverende for dig / særligt svære for dig at håndtere (fx skurret imod dine værdier el. selvforståelse?)</li> <li>- Beskriv</li> <li>- Hvorfor tror du, at du oplevede det sådan?</li> </ul>
Oplevelsen af fællesskaber på seminarieret	Socialt: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad er der for fællesskaber på uddannelsen?</li> <li>- Beskriv, hvordan du synes, du selv passer ind i dem?</li> </ul>
Kultur på skolen	Kultur kan være mange ting. Fx traditioner, der bliver taget for givet at alle føler sig hjemme i, måder at gøre ting på, eller viden, som alle kender til. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Føler du, at der er sådan en eller flere særlige kulturer på skolen?</li> <li>- Prøv at forklare / uddybe.</li> </ul>
Folkeskolens formålsparagraf	I KLM har i bl.a. arbejdet med nogle af de overordnede værdier i folkeskolen. Det relaterer sig bl.a. til folkeskolens formålsparagraf – og her står der bl.a. i stykke 1: <p>”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du gjort dig nogen tanker om, hvad der menes med et sådant formål?</li> <li>- Har du tænkt på, hvordan det kan bringes i spil i praksis i undervisningen?</li> </ul>
Familie og barndom	Nu springer vi til nogle af de emner, vi også talte om, i det foregående interview. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Du nævnte her nogle personer, der var vigtige for dig, og der har været med til at forme dig.</li> <li>- Kan du sige noget mere om de relationer – hvordan de – og dine kulturelle rødder – har været med til at forme dine værdier og dig i dag?</li> </ul>
Værdier og kulturelle fortællinger	Værdier og fælles kulturelle fortællinger er bl.a. de syn på verden som vi tager for givet, og som vi ofte er flere, der deler. De kan komme fra familie el. andre fællesskaber.

	<p>Nogle gange har de rod i familie fortællinger eller andre kulturelle erindringer, som man bærer med sig videre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Føler du, at du har sådanne erindringer med dig i din bagage, der har fyldt noget for den måde, du ser dig selv på?</li> <li>- Synes du, at der er overensstemmelse mellem de kulturelle værdier, du har med fra din opvækst, og dem du møder i dag?</li> </ul>
Fremtidsforventninger til lærerrollen	<p>Min undersøgelse handler også om lærer-identitet. Føler du, at det er naturligt at se dig selv som lærer (-studerende), eller at du skal tilpasse dig for at passe ind? Forklar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan forestiller du dig, at du vil være som lærer? (fx vigtigste mål?)</li> <li>- Har nogle af disse tanker om læreridentitet ændret sig siden sidste interview?</li> </ul>
Lærerrolle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tror du, der er dele af din historie, af det du har med i bagagen, som vil influere din måde at være lærer på? /Hvad?</li> <li>- Har du allerede haft oplevelser, som har af- eller bekræftet det, når du har været ude i praktik?</li> <li>- Prøv at forklare hvordan</li> <li>- Kan du nævne en vigtig lektie fra praktikken?</li> </ul>
Fremtidsforventninger	<p>Jeg vil nu stille et spørgsmål om fremtidsforventninger. Altså hvordan man forestiller sig ens fremtid vil blive. – Hvor man vil være i fremtiden. Sådanne forventninger kan selvfølgelig skifte over tid og gør det ofte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan du huske tidspunkter, hvor du som yngre forestillede dig din fremtid?</li> <li>- Hvordan så den da ud?</li> <li>- Hvordan – eller på hvilken måde har den ændret sig over tiden?</li> </ul>



## Bilag 4: Spørgeguide til undervisere ved læreruddannelsen

Intro	Hvilke fag underviser du i? /Hvor længe har du undervist?
Typer af studerende	<p>Hvilken type elevgrupper finder du, at der på dine hold? Møder du nogle udfordringer i forhold til faget med nogle af disse? Hvilke?</p> <p>Hvordan forholder du dig til disse udfordringer? Ser du nogen forandringer over tid (i forhold til elevgrupper og udfordringer)?</p> <p>Oplever du, at der er nogen studerende, -der står uden for fællesskabet?  -der kommer med andre fællesskaber / erindringer, som der ikke er plads til?  (-der er mere stille end andre, og ikke oplever det legitimt at tale?)</p>
Holdninger til KLM	<p>Du underviser i KLM – hvad er din holdning til faget?</p> <p>På hvilken måde indgår Kristendom / religion i faget?</p> <p>På hvilken måde indgår livsoplysning i faget?</p> <p>På hvilken måde indgår medborgerskab i faget?</p> <p>(I din undervisning / generelt)</p>
De studerendes baggrunde	<p>Hvilken rolle mener du, de studerendes baggrunde spiller? (ift fagforståelse, klassekultur, forståelse af fagene?)</p> <p>Hvad er der af udfordringer i dette? Hvad kan underviseren gøre?</p> <p>Er der behov for yderligere indsats i forhold til dette?</p>
Motivation	<p>Hvilke typer studerende vælger at blive lærere?</p> <p>– og af hvilke motivationer? Ser du udfordringer i det?</p>
Enheds- eller diversitetskultur	<p>Klasserummet – oplever du heri en diversitets- eller enhedskultur?</p> <p>Nedlægger skolen en enhedskultur over de studerende? Er det et problem? / Hvordan kan man navigere i det?</p> <p>Lærer de studerende at forholde sig reflektivt til skolens projekt (skolen som ligheds- eller forskelsskabende?)</p> <p>Er der nogen elevgrupper, som folkeskolen ikke har plads til, som du oplever det? – har du indtryk af, at nogle studerende selv oplever noget sådant (og fx søger til andre typer skoler)?</p>