

Konstruktion af læreretniciteter i en multikulturel dansk folkeskole - mellem kulturel rummelighed og andetgørelse



Marie Tholund Strande, 2010
Vejleder: Jan Kampmann
Pædagogik og Uddannelsesstudier, RUC

Specialerapport af Marie Tholund Strande
Vejleder: Jan Kampmann
Pædagogik og Uddannelsesstudier
Roskilde Universitet 2010

Omslag: Anders Werdelin

INDHOLDSFORTEGNELSE

KAPITEL 1 INDLEDNING	3
Folkeskolen - et rum for etnisk mangfoldighed og kulturel lighed?	3
Problemformulering: konstruktion af etniske læreridentiteter i folkeskolen	3
Behov for skift i dansk optik: fra integration til multikulturalisme	5
En multikulturel dansk virkelighed – lille erfaring med etniske minoriteter	7
En multikulturel dansk folkeskole – en monokulturalistisk tilgang	10
Projektets intention om en mere rummelig forståelse af det multikulturelle	13
KAPITEL 2 DISKURSER OM DET MULTIKULTURELLE	14
Britisk udvikling i pædagogiske diskurser om det multikulturelle	14
Monokulturalisme: et mangelperspektiv på minoriteternes kulturer	14
Plural integration: et problemperspektiv på minoriteternes kulturer	15
Multikulturalisme: et anerkendelsesperspektiv på minoriteternes kulturer	16
Antiracisme: et kritisk perspektiv på majoriteten og fokus på institutionel racisme	18
Multikulturalisme og antiracisme – to uforsonlige positioner?	20
Kritisk multikulturalisme: nytænkning af multikulturalisme og antiracisme	21
Sammentænkning – via kritisk pædagogik	21
Brud – via anti-essentialistisk identitets- og racismeforståelse	23
Udvidelse – via sociologisk og politisk teori om medborgerskab	25
Projektets normative udgangspunkt og grundlag for analytisk optik	26
KAPITEL 3 ETNICITET – RACE, NATION, RACISME, HVIDHED	28
Etnicitet og race som sociale identitetskonstruktioner	28
Etnicitet og race som formbare og foranderlige	28
Etnicitet og race som grænsedragningsprocesser	31
Etnicitet og race som magt og forhandling	32
Begrebskamp: 'etnicitet' vs. 'race'	35
Etnicitet og national identitet som diskurser om kulturel identitet	38
National-staten er ikke etnisk neutral – den producerer etniske minoriteter	38
National, etnisk og religiøs identitet – 'den multikulturelle gåde'	40
En dobbeltdiskurs om kulturel identitet – en essentialistisk og en processuel	41
Etnicitet som racisme – essentialiseret og racialiseret etnicitet	43
Nye kulturelle racismer	43
De-essentialisering af racisme – biologisk og kulturel	44
De-centrering af det racistiske subjekt – racistisk og anti-racistisk	47
Etnicitet som hvidhed – usynliggjort og dominerende etnicitet	48
Konstruktion af 'hvid identitet' uomgængelig i spørgsmålet om racisme	48
'Hvidhed' som usynliggjort og dominerende etnicitet	50
At synliggøre 'hvidhed' – at udfordre dominerende etniciteter	51
Projektets analytiske greb	51

KAPITEL 4 METODE	54
Produktion af empiri – metodiske refleksioner.....	54
Felt: skole med multietnisk lærerkollegium.....	54
At få adgang til feltet: skolens lærerkollegium.....	55
Produktion af empiri i feltet: spørgeskema, interview, observation.....	58
Validitet af empiriproduktion – at positionere sig i feltet.....	61
Analyse af empiri – metodiske refleksioner	63
Fokus på lærerinterviews	63
Uformel analysefase.....	63
Formel analysefase.....	64
Skriftlig fremstilling af analysen.....	64
KAPITEL 5 ANALYSE.....	65
Majoritetslærernes etnicitets-konstruktioner	65
Anti-autoritær 'ikke-etnisk' vs. autoritær 'etnisk' skolekultur	65
A-religiøs 'ikke-etnisk' vs. religiøs 'etnisk' kultur	70
Udviklet 'ikke-etnisk' vs. tilbagestående 'etnisk' oprindelse, sprog og kultur	74
Uddannet 'ikke-etnisk' vs. u-uddannet 'etnisk' undervisningsfunktion	81
Opsamling – majoriteter	83
Minoritetslærernes etnicitets-konstruktioner.....	84
Udfordring af etniciteterne: voldelig mandlig og uselvstændig kvindelig socialisator?	84
Udfordring af etniciteten: seksuelt undertrykt og undertrykkende kvindelig opdrager?	89
Udfordring af etniciteten: mangelfuld, sekundær og socialt problematisk underviser?	94
Udfordring af etniciteten: u-uddannet 'ikke-lærer'?	100
Opsamling – minoriteter	101
KAPITEL 6 KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING	103
Konklusion	104
Perspektiverende diskussion	107
LITTERATURLISTE.....	110

KAPITEL 1

INDLEDNING

Folkeskolen - et rum for etnisk mangfoldighed og kulturel lighed?

Min indgangsvinkel til specialet er, at jeg generelt interesserer mig for 'integrationsspørgsmålet' i Danmark. Jeg synes, at debatten herom har en tendens til at stigmatisere og udstille minoritets-grupper i et negativt lys. Der er ofte tale om et fokus på mangler hos og en mistænkeliggørelse af etniske minoriteter som en gruppe der udgør en trussel imod 'sammenhængskraften' i det danske velfærdssamfund – især i form af at være en økonomisk og social belastning, idet en relativt høj andel etniske minoriteter står udenfor arbejdsmarkedet. Det forklares som oftest med, at etniske minoriteter er uuddannede, har sproglige mangler og en tilbagestående kultur, herunder ofte et religiøst tilhørsforhold til Islam, der italesættes som udemokratisk og kvindeundertrykkende. Med andre ord er det i den danske debat om integration de etniske minoriteter, der ses som problemet, og dem som bør gøre en indsats for integrationen, der ikke opfattes som en gensidig proces, men snarere som assimilation fra de etniske minoriteters side i retning mod en homogen 'dansk kultur'.

Set ud fra et ideal om etnisk og kulturel lighed er det bestemt problematisk, at der eksisterer store sociale forskelle mellem etniske minoriteter og den etniske majoritet. Fx at arbejdsløsheden blandt etniske minoriteter er markant højere, at etniske minoriteter som er i arbejde generelt har lavere indkomster, at dobbelt så mange unge fra etniske minoriteter falder fra en ungdoms-uddannelse, og at der derfor kun er ca. 50% af etniske minoriteter som gennemfører en uddannelse udover folkeskolen, mens ca. 70% af den etniske majoritet gør, samt at etniske minoritetsbørn generelt klarer sig dårligere i folkeskolen end børn fra den etniske majoritet (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005). Spørgsmålet er imidlertid om vi bedst overkommer denne ulighed med udgangspunkt i en forståelse af, at etniske minoriteter og deres kulturer er et 'problem' og en 'belastning' og dermed årsag til uligheden, og at løsningen er at forkaste disse kulturelle identiteter til fordel for en 'dansk'? Det er denne fremherskende integrationsopfattelse og 'løsningsmodel', som jeg med specialet ønsker at udfordre ved at bidrage med nogle anderledes perspektiver på etnisk identitet og kulturel forskellighed, som jeg konkret vil sætte i forhold til den danske folkeskole ved at se på læreres etniske identitetskonstruktioner på en multikulturel dansk folkeskole.

Problemformulering: konstruktion af etniske læreridentiteter i folkeskolen

Grunden til at jeg tager udgangspunkt i folkeskolen er, at den traditionelt opfattes og italesættes som en vigtig lighedsskabende samfundsinstitution, der har til opgave at sikre demokratiet ved at opdrage til frihed og social lighed for alle borgere i det danske samfund, jf. folkeskolelovens formålsparagraf:

"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." (Undervisningsministeriet: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2007, § 1, stk. 3)

Folkeskolen kan således på mange måder siges at udgøre en central 'mini-setting' for spørgsmålet om, hvordan vi skaber lighed i forhold til etnisk og kulturel mangfoldighed i det danske samfund. Med dette

spørgsmål bevæger jeg mig ind på et særskilt forskningsområde, der søger at anskue og diskutere folkeskolen som en vigtig 'nøgle til integration' af etniske minoriteter i det danske samfund. Her har fokus hovedsageligt været på, hvad etnicitet – især med udgangspunkt i en sproglig forståelse heraf¹ – betyder for minoritets*elever* og deres udbytte af den danske folkeskole (Moldenhawer 2002). Til forskel herfra fokuserer mit projekt først og fremmest på, hvad etnicitet betyder i forhold til de *lærendentiteter* som konstrueres i folkeskolen, og hvordan disse spiller sammen med forskellige 'pædagogiske integrations-diskurser'.

Det konkrete udgangspunkt for specialet er en multikulturel dansk folkeskole, hvor jeg således zoomer ind på en særlig del af skolen, nemlig dens multikulturelle lærerstab, og her ser på konstruktionen af lærernes etniske identiteter. For mig er det relevant at se på et sådant multietnisk lærerkollegium som alternativ inspiration og udfordring til den fremherskende danske integrations-forståelse, idet etniske minoritetslærere her er blevet en del af det danske arbejdsmarked, og mere specifikt det daglige arbejde i en officielt majoritetskulturbærende institution (i modsætning til de etniske minoritets*elever* som er selvskrevne til at gå i folkeskolen), og således må antages at blive anset som udfyldende en væsentlig arbejdsmæssig rolle i opretholdelsen og videreførelsen af denne nationale og kulturbærende samfundsinstitution. Med blikket rettet mod denne del af skolens liv håber jeg at kunne bidrage med viden om, hvordan det set ud fra dette 'lærersynspunkt' kan blive muligt for skolen at bevæge sig i retning af større kulturel rummelighed for såvel lærere som elever.

Uddannelsesforsker og kultursociolog, Bolette Moldenhawer, har - som del af sin generelle forskning i folkeskolens betydning for etniske minoriteters skoleudbytte - fokuseret på relationer mellem minoritets- og majoritetslærere, men hendes fokus har især været på såkaldt 'tokulturelle klasser' og minoritets*elevers* udbytte af denne særlige undervisningsform primært indenfor rammerne af klasserummet (Moldenhawer: 2003, 2001, 1999, 1996, 1994 samt Clausen & Moldenhawer: 1993)². Til forskel herfra har mit projekt et bredere identitetspolitisk perspektiv på hvad etnicitet betyder i relationer mellem minoritets- og majoritetslærere i forhold til deres arbejde mere generelt og på skolen som samlet institution – samt i forlængelse heraf hvad denne konstruktion af etniske læreridentiteter betyder for skolens kulturelle rummelighed i forhold til eleverne. Herved placerer mit projekt sig indenfor en kultur- og diskursanalytisk tilgang, der søger at anskue folkeskolen som rum for identitetsdannelse og kulturmøder – såvel for lærere som elever. Aktuelle danske repræsentanter for denne tilgang til konstruktion af etnicitet i den multikulturelle folkeskole er fx Dorthe Staunæs' (2003) og Thomas Gitz-Johansens (2004) ph.d.-afhandlinger – begge omskrevet til bøger (Staunæs 2004; Gitz-Johansen 2006) – men til forskel fra mit projekt har disse primært fokus på konstruktionen af *elevernes* etnicitet³. Selvom mit fokus i første omgang altså er på *lærerne*, kommer projektet i sidste ende

¹ Jf. Moldenhawers (2002) oversigtsartikel om forskellige danske forskningstilgange til integration i folkeskolen: '1. Den sproglige tilgang', '2. Undervisning af etniske minoritets*elever* – med vægt på sproget', '3. Sprogbrug og sproglig bevidsthed', '4. Folkeskolens strukturelle træghed', '5. Kulturmøder i folkeskolen – en kulturalistisk tilgang'.

² Denne problematik tages også op på lignende vis i anden dansk forskning (Gimbel: 1994, Gimbel, Holmen & Jørgensen: 2000, Jørgensen (red.): 2001), og når Moldenhawer sammenholder denne med sin egen forskning, er en af hendes konklusioner, at hun anser '*kompetence-, magt-, og ressourcefordeling mellem tosprogede og danske lærere i undervisningen i almindelighed og i skolens profil og struktur i særdeleshed for at være en helt central problematik i pædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde fremover*' (Moldenhawer 2002, s. 7). For Socialforskningsinstituttet har Kirsten Just Jeppesen tidligere foretaget en opsamling af danske erfaringer med samarbejdet mellem såkaldt 'tosprogede' og 'danske' lærere, og kommer - på denne baggrund og i sammenligning med internationale erfaringer - med forskellige forslag til forbedring af dette lærersamarbejde (Jeppesen 1993, s. 28-32). Undervisningsministeriet (1998, s. 3) påpeger ligeledes behovet for at forbedre samarbejdet mellem 'tosprogede' og 'danske' lærere, og for Socialforskningsinstituttet diskuterer Schmidt & Jakobsen (2000, s. 61-63) erfaringer med 'tosprogede lærere' i den almindelige undervisning i folkeskolen, mens Akademiet for Migrationsstudier i Danmark, med henvisning til udenlandske erfaringer, i det hele taget efterlyser mere forskning i relationen mellem minoritets- og majoritetslærere i den danske folkeskole (Ministeriet for Indvandrere, Flygtninge og Integration 2002, s. 145-146).

³ Se endvidere Moldenhawer (2002, s. 17-21) for andre kulturalistiske forskningsprojekter i relation til konstruktion af *elevers* etnicitet i folkeskolen. Derudover findes også nogle kulturalistiske undersøgelser med fokus på betydningen af *pædagogers* etnicitet i multikulturelle børneinstitutioner (Kampmann et al. 1991; Andersen et al. 1999a+b), men altså ikke om *lærere*.

forhåbentlig også til at sige noget om betydningen af lærernes etnicitetskonstruktioner for skolens rummelighed i forhold til *eleverne*. Således anskuer jeg konstruktionen af etniske læreridentiteter som sammenvævet med pædagogiske 'integrationsdiskurser', der har betydning for skolens kulturelle rummelighed generelt – ikke kun for lærerne, men også eleverne. Hermed betragter jeg altså konstruktionen af etniske læreridentiteter som et ud af flere 'forandringsområder' i arbejdet med at udvide skolens kulturelle rummelighed.

Problemformulering

Hvordan konstrueres etniske læreridentiteter i en multikulturel dansk folkeskole?
– og hvad betyder disse etnicitets-konstruktioner for skolens kulturelle rummelighed?

Analytiske underspørgsmål

- Hvilke diskurser om 'kulturel identitet' og 'racisme' (re-)produceres i konstruktionen af etniske læreridentiteter?
- Hvilke 'pædagogiske diskurser om det multikulturelle' (re-)produceres i konstruktionen af etniske læreridentiteter?

De analytiske underspørgsmåls fokus på kulturel identitet og racisme samt pædagogiske diskurser om det multikulturelle er udtryk for en kritisk multikulturalistisk tilgang til forståelsen af etnicitet i en folkeskolesammenhæng – en normativ og videnskabsteoretisk tilgang som jeg vil udfolde i de flg. to teorikapitler, der især henter deres inspiration fra britiske erfaringer med og teoretiseringer af 'det multikulturelle'. Men inden da vil jeg uddybe min problematisering af den fremherskende danske integrationsforståelse.

Behov for skift i dansk optik: fra integration til multikulturalisme

Hvis man skal tro min indledende problematisering lader '*integration*' til at være det afgørende nøgleord i arbejdet med lighed og mangfoldighed blandt etniske minoriteter og majoriteter. Det er også et meget udbredt begreb i en dansk sammenhæng, men spørgsmålet er hvor hensigtsmæssig den danske brug af integrationsbegrebet er i et forsøg på at komme videre med 'integrations-opgaven'. Det ønsker jeg med uddannelsesforsker Jan Kampmanns artikel "*Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme. Overvejelser om en debats fravær*" (2003) at sætte spørgsmålstegn ved – ved at give rum for nogle anderledes og mere inkluderende måder at tale om integration på. Med projektet håber jeg således at bidrage til en udfordring af den fremherskende integrationsforståelse ved at udforske og sætte alternative integrationsdiskurser på dagsordenen.

I sin artikel begrebsliggør Kampmann – med den britiske kulturteoretiker Bikuh Parekh – således to grundlæggende forskellige ideologiske svar på, hvordan skolen normativt bør forholde sig til etnisk, social og kulturel forskellighed blandt dens elever – og jeg tilføjer blandt dens lærere – i et samfund der reelt er multikulturelt i sin sammensætning:

1. *En monokulturalistisk tilgang*: Samfundet forsøger at assimilere de forskellige kulturelle grupper til dets mainstream-kultur, enten helt eller delvist.
2. *En multikulturalistisk tilgang*: Samfundet imødekommer og værdsætter kulturel forskellighed, kulturel forskellighed gøres til central for samfundets selvforståelse, og kulturelle krav fra forskellige kulturelle grupper respekteres:

"It [society] might respond to its cultural diversity in one of two ways, each in turn capable of taking several forms. It might welcome and cherish it, make it central to its self-understanding, and respect the cultural demands of its

constituent communities; or it might seek to assimilate these communities into its mainstream culture either wholly or substantially. In the first case it is multiculturalist and in the second monoculturalist in its orientation and ethos.” (Parekh 2000, s. 6).

Kampmann påpeger, at en sådan debat om forskellige ideologiske tilgange til kulturel mangfoldighed er helt fraværende i en dansk sammenhæng, hvor integrationsbegrebet oftest - selvom det ikke ekspliciteres at dette er tilfældet - bygger på den monokulturalistiske tilgang, mens den multikulturalistiske tilgang er så godt som ikke-eksisterende. I stedet indgår de ideologiske tilgange *indirekte* og *usynligt* i pædagogiske debatter, fx i form af en meget energisk diskussion om modersmålsundervisning, hvor argumenter for og imod ikke kun dækker over i traditionel forstand ’objektive’ vurderinger af hensigtsmæssige undervisningsformer, men samtidig også repræsenterer forskellige ideologiske tilgange til kulturel mangfoldighed⁴. Fraværet af en sådan eksplicitering af det ideologiske niveau - både på det teoretiske og mere praksisnære plan - forhindrer en afgørende faglig stillingtagen til hvad ’god integration’ egentlig er. Men i stedet for at eksplicitere og diskutere sammenhængen mellem konkrete integrationstiltag og forskellige ideologiske tilgange til kulturel mangfoldighed, fortsætter den ikke-ekspliciterede og ufrugtbare monokulturalistiske tilgang med at dominere den danske debat (Kampmann 2003, s. 112).

Set i forhold til et politisk og statsligt niveau er fraværet af en debat om folkeskolen formuleret på et multikulturalistisk grundlag forståelig nok, fordi den nuværende og tidligere regering – og dermed den danske statslige orientering ’ovenfra’ – har en monokulturalistisk normativitet. Men på den anden side påpeger Kampmann, at det er underligt, at der på trods af en lang tradition for moddiskurser i forhold til fremherskende uddannelsesforståelser i det pædagogiske felt, kun eksisterer nogle få og spredte forsøg på at bringe ’multikulturalisme’ ind i den pædagogiske debat ’nedefra’. Dette er desto mere underligt, fordi der samtidig i udstrakt grad i pædagogiske kredse lader til at være en normativitet, som ønsker at formulere sig netop indenfor Parekhs brede og inkluderende forståelse af, hvordan man bør forholde sig til kulturel diversitet. Kampmann gætter på, at dette fravær af en debat om ’multikulturalisme’ i folkeskolen i høj grad skyldes en generelt ret uklar faglig retorik – og til tider en reelt manglende begrebslighed – når det gælder konkrete forsøg på at skabe integration i folkeskolen, og at den begrebslighed som faktisk eksisterer, implicit lægger sig i forlængelse af en assimilatorisk og monokulturalistisk tilgang. I forlængelse heraf er hans intention med artiklen at bidrage til den danske debat med en udvidelse af den pædagogiske bevidsthed og refleksivitet i forhold til de begreber vi bruger om ’integration i folkeskolen’, så vi tilsvarende kan øge bevidstheden om i hvilken udstrækning og på hvilke måder den danske folkeskole kan etablere en reel kulturel rummelighed. Hans bidrag består i at hente inspiration til nye begreber på den internationale pædagogiske scene, fortrinsvis fra Storbritannien, men også USA, Canada og Australien, hvor ’multikulturalisme’ som begreb er blevet diskuteret og praktiseret med stor iver igennem mere end 30 år – både i forhold til et generelt samfundsmæssigt plan og mere konkret i forhold til skolens opgave i et multikulturelt samfund – og hvor pædagogiske debatter og praksisforanstaltninger i vid udstrækning foreligger dokumenteret og kommenteret. Via dette internationale udsyn får Kampmann øje på, at den aktuelle danske debat til forveksling ligner den britiske i 1960’erne og 1970’erne, og hans pointe er, at vi kan få meget ud af at se på, hvordan der i denne og de andre engelsksprogede kontekster er sket udvikling på baggrund af

⁴ Denne diskussion finder fortløbende sted, og var især ophedet i fbm. med den nuværende regerings afskaffelse af kommunernes pligt til at udbyde modersmålsundervisning, så det nu er frivilligt for dem at udbyde (BEK nr. 618 af 22/07/2002). Som et nyligt eksempel er undervisningsminister Bertel Haarders afvisning af modersmålsundervisningens gavnlighed med henvisning til ’integrationsgrunde’ (2009: www.undervisere.dk).

diskussioner og kampe om multikulturalisme, som giver blik for alternative ideologiske tilgange til kulturel mangfoldighed og forandringsmuligheder i en dansk kontekst (Kampmann 2003, s. 113-115)⁵. Inspireret af Kampmann vil jeg i dette projekt vende blikket mod den engelsksprogede pædagogiske debat om multikulturalisme, og derved ruste mig med nye begreber til at forstå integration i den danske folkeskole, som den kommer til udtryk i konstruktionen af etniske læreridentiteter. Formålet er at foretage en begrebsmæssig omtænkning, nuancering og refleksivitet i forhold til den danske brug af begrebet integration, som i mine ører altovervejende klinger af ensidig monokulturalistisk assimilation, ved at give stemme til alternative og mere rummelige integrationsdiskurser.

En multikulturel dansk virkelighed – lille erfaring med etniske minoriteter

Men før jeg går til den engelsksprogede debat om multikulturalisme, vil jeg kort søge at indkredse hvad et multikulturelt samfund og en multikulturel folkeskole vil sige i en dansk sammenhæng. Bhikhu Parekh definerer et multikulturelt samfund som bestående af to eller flere kulturelle grupper: "*A multicultural society, then, is one that includes two or more cultural communities...*" (Parekh 2000, s. 6), og mener hermed først og fremmest eksistensen af flere kulturelle grupper der knytter sig til forskellige etniske identiteter indenfor den samme nationalstat. Det multikulturelle henviser således til sameksistensen af en national etnisk majoritetskultur med etniske minoritetskulturer i form af både nyligt ankomne immigrant-grupper og for længst etablerede grupper såsom jøder, sigøjnere, oprindelige folk, religiøse samfund og nationale mindretal (*'communal diversity'*)⁶. Denne definition ligger i tråd med begreberne 'multikulturel' og 'multikulturalisme's historiske oprindelse i minoritetsetniske gruppers identitetspolitiske kampe for anerkendelse og rettigheder fremført især fra 1960'erne og frem af 'sorte' og 'ikke-europæiske immigranter' i vestlige lande, der indtil da havde antaget kun at indeholde én national kultur som alle borgere skulle assimileres ind i. I kraft af disse begreber bliver man nu bevidst om at stå overfor forskellige andre kulturelle grupper, der enten ikke selv vil, eller som samfundet ikke formår at assimilere. De to begreber, 'multikulturel' og 'multikulturalisme', er på den måde historisk sammenvævede, men analytisk adskiller de sig, idet '*multikulturel*' er et beskrivende begreb som betegner den konkrete eksistens af kulturel forskellighed knyttet til etniske grupper, mens '*multikulturalisme*' er et normativt svar på den kulturelle mangfoldighed (Parekh 2000, s. 2-6). I forhold til denne definition giver det således ikke mening, når den danske regering generelt – og fx sidste år i forbindelse med en ny undervisningsvejledning for kultur- og samfundsfag på HF-uddannelsen – afviser at Danmark overhovedet er et multikulturelt samfund:

"Danmark er ikke et flerkulturelt land. Danmark er til nød et multietnisk land. Men hvad angår kultur, der er vi – og politisk skal vi ikke understøtte en anden udvikling – et monokulturelt land. Ingen har nogensinde ønsket sig et multi- eller flerkulturelt Danmark" (Venstres udenrigsordfører Søren Pind, Information 19.05.08)

⁵ I en dansk kontekst taler også antropolog Christian Horst om behovet for et '*paradigmeskift*' i forhold til den nuværende danske mangelforståelse af etniske minoriteter og dens underforståede mål om et etsproget og monokulturelt samfund (Horst 2004), og uddannelsesforsker Thomas Gitz-Johansen peger på et behov for at ændre det han kalder en '*kompensatorisk pædagogik*' som fokuserer på minoritetsbørnenes 'fejl' i stedet for en '*multikulturel pædagogik*' der kvalificerer børnenes forskelle i en multikulturel dansk folkeskole (Gitz-Johansen 2003).

⁶ Der findes selvfølgelig andre former for kulturel forskellighed i moderne samfund end denne form som Parekh kalder '*communal diversity*', repræsenteret af etnisk-kulturelle grupper der er bevidste om en fælles historie og livsform - med egne værdier og verdensopfattelse - som de ønsker at bevare og videregive kommende generationer. To andre udbredte former - som '*communal diversity*' overlapper med - er '*subcultural diversity*' fx repræsenteret af bøsser og lesbiske som lever i ukonventionelle familieformer og dermed skaber rum for forskellige livsstile indenfor samfundets dominerende kultur, samt '*perspectival diversity*' fx repræsenteret af feminister og miljøforkæmpere som er yderst kritiske overfor nogle af de centrale principper og værdier i samfundets herskende kultur, men som ikke lever i særskilte (etniske) kulturelle grupper. Fx figurerer 'multikulturalister' også indenfor sidstnævnte kategori, idet de har et intellektuelt perspektiv på, hvordan samfundets dominerende kultur bør omskabes (Parekh 2000, s. 3-4).

Regeringens udmelding er et normativt monokulturalistisk svar på en reel multikulturel virkelighed, for i tråd med Parekhs definition *er* det danske samfund multikulturelt, netop fordi det - udover den majoritetskulturelle gruppe af etniske danskere - også indeholder minoritetskulturer baseret på andre etniske identiteter.

Etniske minoriteter – statistiske kategorier og hverdagsforståelser

Men hvordan defineres gruppen af etniske minoriteter egentlig i Danmark? Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration opererer med flg. statistisk definerede kategorier om den danske befolknings herkomst⁷:

Ministeriets hovedkategori er 'udlænding' som defineres i modsætning til kategorien 'dansker':

'Udlænding': hvis personen *ikke* passer ind i nedenstående definition om at være 'dansker'.

'Dansker': hvis mindst én af forældrene både er *danske statsborger og født i Danmark*. Det har således *ikke* betydning, om personen selv er dansk statsborger eller født i Danmark.

Kategorien 'udlænding' underopdeles derpå i kategorierne 'indvandrer' og 'efterkommer':

'Indvandrer': hvis personen er 'udlænding' født udenfor Danmark.

'Efterkommer': hvis personen er 'udlænding' født i Danmark.

Endvidere gradbøjes 'udlænding' i forhold til 'vestlige' og 'ikke-vestlige' lande:

'Vestlige lande': 'EU15', 'nye EU-lande', 'resten af Norden' og 'andre vestlige lande'⁸.

'Ikke-vestlige lande': alle øvrige lande.

Opdelingen af 'udlændinge' i forhold til 'vestlige lande' (ca. 30 % af alle 'udlændinge') og 'ikke vestlige lande' (ca. 70 % af alle 'udlændinge') begrundes ministeriet med, at sidstnævnte gruppe statistisk set har sværere ved at gennemføre en uddannelse og få fodfæste på det danske arbejdsmarked end gruppen af hhv. 'danskere' og 'udlændinge fra vestlige lande', og at 'integrationsindsatsen' derfor primært har været rettet mod denne gruppe (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2007a, s. 10, s. 45-46, bilag C; 2007b, s. 10-12).

Ministeriet understreger, at ovennævnte kategorier adskiller sig fra mere upræcise og dagligdags betegnelser – såsom 'etniske minoriteter', 'nydanskere', 'andengenerationsindvandrere', 'personer med anden etnisk baggrund end dansk', 'fremmede' og 'gæstearbejdere' etc. – idet de i modsætning hertil netop er statistisk definerede (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005, s. 235, bilag A1). Ikke desto mindre lægger disse statistiske definitioner sig tæt op ad gængse hverdagsforståelser af 'etniske minoriteter' i Danmark: For det første pga. deres fokus på *forældres* 'nationale (etniske) herkomst' som afgørende for om man betegnes som '*dansk*' eller '*udlænding*' - og i forlængelse heraf om man er født og opvokset i Danmark som indikator på om man enten betegnes '*indvandrer*' eller '*efterkommer*', som begge er to meget udbredte hverdagssproglige termer. For det andet pga. ministeriets

⁷ Disse statistiske kategorier er udarbejdet af Danmarks Statistik på baggrund af oplysninger fra statens Centrale Person Register (CPR). En forudsætning for overhovedet at blive talt med i statistikken er, at man har opholdstilladelse i Danmark, fordi man med en opholdstilladelse automatisk tilmeldes folkeregistret (CPR). Derfor indgår asylansøgere, som ikke har fået opholdstilladelse, ikke i statistikken. I forlængelse heraf vil jeg tilføje at mennesker der opholder sig illegalt i Danmark heller ikke tæller med, selvom de rent faktisk lever og opholder sig i landet.

⁸ EU15: de 15 lande der var medlem af EU før 1. maj 2004, nye EU-lande: de 12 lande der blev medlem af EU 1. maj 2004 og 1. januar 2007, resten af Norden: Island og Norge, andre vestlige lande: USA, Canada, Australien, New Zealand, Andorra, Liechtenstein, Monaco, San Marino, Schweiz og Vatikanstaten.

særlige fokus på 'udlændinge fra ikke-vestlige lande', som også i hverdagsforståelser anses for at udgøre gruppen af etniske minoriteter i Danmark, fordi disse grupper er synlige i forhold til den etniske majoritet, enten i kraft af en anden hudfarve og/eller en anderledes kulturel adfærd end majoritetens.

Lille erfaring med etniske minoriteter i Danmark

Hvis etniske minoriteter i Danmark således forstås ud fra Integrationsministeriets definition af 'indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande' – som i vid udstrækning er sammenfaldende med gængse hverdagsforståelser heraf – kan gruppen pr. 1. januar 2007 opgøres til 6% af den samlede danske befolkning, hvilket er det samme som godt 330.000 mennesker. Andelen af etniske minoriteter i Danmark er i følge kultursociolog Bolette Moldenhawer relativt lille i sammenligning med andre vestlige lande – fx USA hvor den 'ikke-hvide' befolkning anslås at komme til at udgøre en numerisk majoritet i 2010. Overordnet set er Danmark således et forholdsvis homogent samfund med en relativt lille og historisk kort tilstedeværelse af etniske minoriteter, som endvidere er samlet i bestemte kommuner og boligområder, især i og omkring de større byer der har en andel på 10-20%, mens der i andre egne af landet slet ingen eller kun få etniske minoriteter bor. Så selvom danskere traditionelt har været, og stadig er, meget interesserede i 'det fremmede' og 'de fremmede' i andre lande, så er Moldenhawers pointe, at vi har begrænset erfaring med at have 'fremmede kulturer' boende indenfor egne grænser (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2007a, s. 6, s. 8-9, s. 26-27, s. 41-43, bilag A; Moldenhawer 2003, s. 394-395).

Ingen overvejelser om det multikulturelle (1970'erne) – et negligerende blik

Det er først i starten af 1970'erne, at man kan begynde at tale om et multikulturelt dansk samfund med synlige kulturelle og etniske forskelle. Indvandringen fra slutningen af 1960'erne - især fra Tyrkiet, Pakistan og det tidligere Jugoslavien - og ankomsten af flygtninge i begyndelsen af 1970'erne er således foregået uden baggrund i en opdyrket tradition for det multikulturelle, og heller ikke op gennem 1970'erne har der fundet nogen samlede overvejelser over hvad tilstedeværelsen af etniske minoriteter ville betyde for det danske samfund – også fordi indvandrere og flygtninge kun forventedes at opholde sig midlertidigt i Danmark. Indvandrerne opfattede sig selv som 'daglejere', og gjorde sig derfor ikke tanker om at 'blive danskere', mens mange flygtninge enten - pga. høj uddannelse, kulturel beslægtethed og en i forvejen eksisterende minoritetskultur - umærkeligt absorberedes, som fx de polsk-jødiske flygtninge i slutningen af 1960'erne, eller gennemgående havde en forestilling om at de snart kunne vende tilbage til deres oprindelseslande, som fx de chilenske flygtninge fra midten af 1970'erne (Moldenhawer 2003, s. 394; Pedersen 1999, s. 239-250).

Kulturelt mangelsyn (1980'erne) – et patologiserende blik

Majoritetens interesse for minoriteternes kulturelle og etniske baggrunde og deres betydning for livet i Danmark blev større i takt med, at migrantarbejderne i løbet af 1980'erne begyndte at blive familiesammenført med deres ægtefæller, og der kom flere flygtningegrupper til - især fra Iran og Irak, Palæstina og Sri Lanka. Derudover blev de etniske minoriteter også mere synlige, fordi de bosatte sig tæt på hinanden. Nu handlede det ikke længere kun om at håndtere (midlertidige) etniske minoriteter på arbejdsmarkedet, det blev også et spørgsmål om social-, sundheds- og uddannelses-politik. 'Integration' blev nøgleordet for hvordan de etniske minoriteters synlighed skulle håndteres, og tanken i integrationspolitikken i 1980'erne var, at de forskellige minoritetskulturer skulle accepteres, samtidig med at de skulle have lige adgang til samfundets ressourcer. Det øgede bl.a. interessen for forskellige indvandrer- og flygtningestudier, der beskrev forskellene på de forskellige minoritetskulturer og det

danske samfund. Men selvom intentionen var at beskrive minoritetskulturerne i deres helhed og med udgangspunkt i menneskerne selv, endte beskrivelserne med at fungere som forklaringskategorier for de etniske minoriteters forskellige (manglende) grad af tilpasning til en på forhånd defineret og normsættende dansk standard for liv. (Moldenhawer 2003, s. 396-398; Pedersen 1999, s. 239-250).

Udfordring af det kulturelle mangelsyn? (1990'erne og 2000'erne)

Op gennem 1990'erne er der kommet flere og nye flygtningegrupper til, fx fra Somalia, familiesammenføringerne er fortsat, og der er kommet flere efterkommere til verden. Men den nuværende regering (siden 2001) har foretaget væsentlige stramninger i udlændingepolitikken, hvilket har medført et betydeligt fald i familiesammenførte og flygtninge op gennem 2000'erne. Til gengæld er antallet af indvandrere som får opholdstilladelse i forbindelse med arbejde eller studium steget markant. Der er bl.a. etableret en jobkortordning, hvor højtuddannede indvandrere gives adgang til landet, hvis de har kompetencer indenfor erhverv der i Danmark mangler 'særligt kvalificeret arbejdskraft', og der er lavet overgangsordninger med de nye EU-lande, som betyder at arbejdskraft herfra kan indvandre mere frit, fra 2009 helt frit. De nye indvandrergupper består således især af arbejdere fra det tidligere Østeuropa, såsom Polen og Litauen – der overvejende er beskæftiget indenfor bygge, anlæg og landbrug – og udenfor Europa fra især Kina, Indien og USA, hvoraf mange er studerende og højtuddannede, såsom IT-specialister, læger og ingeniører. Derudover kommer en del fra Filippinerne for at arbejde som au pairs og mange fra Ukraine for at komme i praktik. Selv om indvandringen således er forandret – og nogle også rejser tilbage til deres oprindelseslande – er den stigende, og 'gamle' indvandrergupper og efterkommere lever fortsat i landet. Samtidig er det ovenfor beskrevne kulturelle mangelsyn i forhold til etniske minoriteter stadig fremherskende – dog søges det også udfordret og diskuteret, bl.a. i forskningsverdenen af forskellige teoretiske retninger, fx repræsenteret af Røgilds, Mørck og Horst (jf. Moldenhawer 2003, s. 398-408) – og det problematiseres, som vi nu skal se, også direkte i forhold til en folkeskolekontekst af fx Kampmann og Moldenhawer (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005, s. 7; 2008, s. 3-5, s. 11-46, Kampmann 2003; Moldenhawer 2003; Pedersen 1999, s. 239-250; Kornø Rasmussen 2008, s. 145-162).

En multikulturel dansk folkeskole – en monokulturalistisk tilgang

Undervisningsministeriet definerer etniske minoritets elever på en anden måde end Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, idet man her benytter betegnelsen '*tosprogede elever*', hvilket vil sige elever i hvis hjem der tales et andet sprog end dansk⁹. Når etniske minoritets elever i den danske folkeskole således defineres ud fra Undervisningsministeriets statistik, er gruppen vokset støt siden 1990'erne. I skoleåret 1994/95 udgjorde etniske minoritets elever 6% (ca. 30.000) ud af det samlede elevantal, mens denne gruppe i skoleåret 2006/07 blev opgjort til 10% (ca. 60.000 elever). Minoritets eleverne er i høj grad samlet i de københavnske omegnskommuner og i de tre store kommuner – København, Århus og Odense – der til sammen har op imod halvdelen af alle minoritets elever i folkeskolen, fx har Ishøj kommune den højeste andel minoritets elever svarende til 45% ud af den samlede elevgruppe. Således er andelen af minoritets elever generelt relativt lille, men stigende – og i visse områder mere end andre – og Moldenhawers pointe i forhold til en dansk folkeskolekontekst er, at der også her kun er relativt få erfaringer med at håndtere det multikulturelle.

⁹ Jf. Lov om folkeskolen (2007, § 4a, stk. 2): "*Ved tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk*". Det konkrete antal 'tosprogede elever' opgøres af hver enkelt skole, der vurderer hvor mange af dens elever som kommer fra hjem hvor der ikke tales dansk (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2007b, s. 13).

Og majoritetslærere står mange steder som noget forholdsvis nyt overfor at skulle relativere deres egen kultur med nye og forskelligartede handle- og tænkemåder – ikke bare i forhold til minoritets elever og -forældre, men også i forhold til et evt. samarbejde med minoritetslærere. Lærerne skal ikke kun overveje, hvordan de personligt forholder sig til det multikulturelle, men også hvordan de kan håndtere denne opgave i en institutionel kontekst som ikke har en opdyrket tradition herfor (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2005, s. 140-141; 2007b, s. 7, s. 13-14; Moldenhawer 2003, s. 395-396).

Monokulturalistisk tilgang til minoritets elever

I forlængelse heraf ligger Kampmanns før nævnte påpegning af, at den aktuelle danske debat og politik – og langt hen ad vejen også praksis – i forhold til integration i folkeskolen er underlagt en monokulturalistisk tilgang. Denne tilgang viser sig i et særligt fokus på minoritets elever og deres forældre som beskrives og diskuteres i sproglige og kulturelle mangeltermer og i tråd hermed anskues som et problem og en belastning – og på dette grundlag iværksættes diverse særordninger, lige fra opdelinger i klasserummet til institutionelt etablerede test og kommunale elevfordelings-principper, som kun er møntet på minoritets eleverne. Overordnet baserer denne monokulturalistiske tilgang sig på to 'hovedbekymringer'. Den ene går på, at minoritets elever ikke får nok – dvs. ligeså meget som majoritets elever – ud af deres skolegang. Det skolepolitiske svar herpå er en 'sproglig løsning', der fokuserer på at gøre skolerne mere 'effektive' ved at forbedre minoritets elevernes dansk kundskaber. Den anden bekymring går på, at 'for høj en koncentration' af minoritets elever er et problem, fordi de belaster skole- og klassekulturen, i kraft af 'anderledes' kulturer der afviger fra en ikke-problematiseret dansk normalitet. Det skolepolitiske svar herpå er en 'sprednings-løsning', som fokuserer på forskellige former for kvotering af minoritets elever både på skole- og klasseniveau (Kampmann 2003, s. 111, s. 122-123).

Et eksempel på denne fremherskende monokulturalistiske tilgang til det multikulturelle er undersøgelsen, *'PISA Etnisk 2005'*¹⁰ (det danske PISA-konsortium 2007a), som i forsøget på at forklare højere frafald og dårligere skole resultater blandt minoritets elever generelt søger at finde svaret hos minoritets eleverne, idet den stiller som sit hovedforsknings spørgsmål:

"Har indvandrerbørn de nødvendige kvalifikationer for at kunne klare sig i det danske uddannelsessystem?" (PISA Etnisk 2005, s. 14)

Undersøgelsen konkluderer, ud fra en analyse af elevernes PISA-test resultater, at godt 50% af minoritets eleverne i folkeskolens 9. klasse ikke har en såkaldt '*funktionel læsekompetence*', hvilket tolkes som om de er ude af stand til at tage en videre uddannelse¹¹. Set ud fra dette perspektiv har minoritets eleverne altså ikke '*de nødvendige kvalifikationer for at kunne klare sig i det danske uddannelsessystem*' (ibid. s. 14, s. 17). Som hovedforklaring herpå griber undersøgelsen til minoritets elevernes '*etnicitet*', i

¹⁰ PISA ('Programme for International Student Assessment') er et OECD-forankret evalueringsprogram, som Undervisningsministeriet i 1997 besluttede, at Danmark skulle deltage i. Formålet er - via et fælles PISA-pointsystem - at sammenligne grundskoleelevers resultater ved endt skolegang på tværs af lande i OECD. 'Måleinstrumentet' er skriftlige test i læsning, matematik og naturfag, som ikke tager udgangspunkt i skolernes specifikke læseplaner, men er standardiserede efter en international målestok, der søger at måle såkaldte 'funktionelle læsekompetencer'. Testene baserer sig på tilfældig udtrækning af et bestemt antal skoler i det pågældende land. I 'PISA Etnisk 2005' har man – ved at vælge skoler med relativt mange minoritets elever – afvejet fra tilfældigheds-princippet, og skabt en særlig test-gruppe med et højt antal minoritets elever fra 9. klasse (svarende til hver 4. danske minoritets elev), som man sammenligner med resultater for majoritets elever, der således opstilles som norm.

¹¹ Jf. forskningsprojektets leder og formand for PISA-konsortiet, professor Niels Egelund, Politiken.dk 14.9.07.

første omgang forstået som '*det talte sprog i hjemmet*', men som også udvides med og overvejende forstås som minoriteternes '*familiekultur*'¹²:

"Når etnicitet defineret ved det talte sprog i hjemmet inddrages i analysen, opnås en langt bedre forklaring på læsefærdighederne blandt unge. Dette skyldes dog ikke sproget i sig selv, men det med sproget sammenhængende mønster i adfærd og kommunikation, det vil sige familiens kultur." (PISA Etnisk 2005, s. 20)

Denne minoritets elevernes '*familiekultur*' fremstilles som problematisk i forhold til deres skoleudbytte ved at afvige fra en '*dansk sprog- og familiekultur*', der i undersøgelsen opstilles som ikke-problematiseret norm:

"... de forhold i familien, der generelt har en positiv effekt på læsefærdighederne, er langt svagere til stede i familierne til børn med anden etnisk baggrund end i danske familier. (...) [Der er] markante forskelle med hensyn til den kulturelle og sociale kommunikation i familierne samt med hensyn til familiernes støtte til barnets skolegang, som er langt mere omfattende i de dansktalende familier end i familier med anden etnisk baggrund end dansk." (PISA Etnisk 2005, s. 19-20)

Hermed forklares årsagen til minoritets elevernes relativt dårligere læsetest-resultater med deres '*familiekultur*', samtidig med at skolen friholdes fra et kritisk perspektiv, og dermed forbliver i rollen som kompenserende normalitet i forhold til minoriteternes problematisk afvigende '*kultur*':

"Det er således ikke først og fremmest på skolerne, forklaringen på de relativt svage læsekompetencer blandt unge med anden etnisk baggrund skal søges, men derimod i de grundlæggende træk i deres familier." (PISA Etnisk 2005, s. 20)

I forlængelse af denne forståelse af minoriteternes kultur som problematisk '*afvigende*' fra den '*rigtige*' danske norm, og dermed som hovedårsag til de dårligere læsetest-resultater blandt minoritets elever, problematiserer undersøgelsen yderligere selve tilstedeværelsen af minoritets elever i skolen som en belastning både for minoritets- og majoritets elever, idet den fokuserer på såkaldt '*etnisk koncentration*' som et problem i sig selv:

"... det forhold, at indvandrerbørn klarer sig markant dårligere i folkeskolen end danske børn, gør, at det bør undersøges, om etnisk koncentration er et problem for indlæringen – både for indvandrerbørnene selv, men også for deres danske klassekammerater." (PISA Etnisk 2005, s. 21)

Undersøgelsen fastholder dermed perspektivet på '*etnisk koncentration*' af minoriteter som et problem i sig selv, mens et kritisk blik på skolens pædagogiske tilgang og organisering aldrig kommer på tale. Det er minoritets elevernes etnicitet i form af et afvigende sprog og kultur som udråbes til forklaringen på læsetest-uligheden mellem minoritet og majoritet¹³.

Sproglig tilgang til minoritets elever

At undersøgelsen helt overordnet placerer sig indenfor kategorien test af læsekompetencer, peger på tendensen til at gribe til en 'sproglig løsning', der udelukkende fokuserer på tilegnelsen af (dansk) sprog

¹² Udover at teste eleverne indhenter undersøgelsen også supplerende oplysninger om elevernes baggrund til brug i analysen af testresultaterne, dvs. oplysninger om elevernes klassetrin, køn, familiebaggrund, social-økonomisk baggrund, sprog talt i hjemmet, immigrantstatus, fritidsaktiviteter og holdninger til skolegang (PISA Etnisk 2005, s. 15).

¹³ Siden offentliggørelsen af '*PISA Etnisk*' (2007) har der vist sig, at være fejl i fortolkningen af de statistiske data. I flg. undersøgelsens egne tal er der således ikke dækning for den forskel i forældrekontakt og støtte i hjemmet som opstilles mellem minoritets- og majoritetsfamilier (Politiken.dk, 14.09.07). At fejlfortolkningen i det hele taget fandt sted, siger meget om den monokulturalistiske optik på etniske minoriteter, der implicit ligger i undersøgelsens design.

som middel til at opnå bedre skoleudbytte blandt minoritets elever (Kampmann 2003, s. 111). Dette sproglige fokus er også fremherskende andre steder i dansk forskning i integration i folkeskolen, der indtil nu helt overvejende har fokuseret på betydningen af temaer som 'differentieret undervisning i to- og flerkulturelle klasser', 'undervisning i dansk som andetsprog', 'sproglig tilegnelse' og 'tosprogethed' (Moldenhawer 2002, s. 3ff). De seneste udviklingsarbejder og evalueringer i regi af Undervisningsministeriet har ligeledes en sproglig orientering: Siden ministeriet i 1997 besluttede at deltage i PISA, er der ud fra resultaterne af disse undersøgelser opstået et særskilt fokus på minoritets eleverns ringere læsekompetencer, der er kulmineret i den netop omtalte '*PISA Etnisk 2005*' (det danske PISA-konsortium: 2001, 2004, 2007a, 2007b) – med to andre aflæggere af PISA i København også med særligt fokus på minoritets elever (det danske PISA-konsortium: 2005, 2008). Selvom der også er eksempler på, at Undervisningsministeriet ser 'dansk som andetsprog' som en løsning (Undervisningsministeriet: 2004, 2007)¹⁴ - og altså ikke udelukkende er monosprogligt orienteret - så er et meget fremherskende svar på 'integrations-opgaven' en massiv (dansk-)sproglig indsats, formuleret som et mere eller mindre direkte svar på diverse PISA-tests fokus på minoritets eleverns relativt dårligere læse-resultater. Et sprogligt perspektiv på minoritets elever er ikke i sig selv problematisk, da også sprog er et væsentligt aspekt i elevernes mulighed for at få et godt udbytte af folkeskolen. Men det sproglige fokus kan blive så massivt, at det kommer til helt at overskygge den grundlæggende ideologiske pædagogiske debat om, hvad 'god integration' egentlig er.

Projektets intention om en mere rummelig forståelse af det multikulturelle

En i udgangspunktet sproglig forståelse af minoritets elever er således fremherskende både fra centralt hold, hvor det måske klarest ses i Undervisningsministeriets betegnelse '*tosprogede elever*', og i den bredere offentlige debat om folkeskolen, hvor tosprogede er det begreb som oftest anvendes om minoritets elever. Men samtidig kombineres denne forståelse (jf. eksemplet '*PISA Etnisk*' ovenfor) også med en monokulturel opfattelse af minoriteternes familiekultur som belastende og afvigende fra en ikke-problematiseret norm om dansk kultur. Der er derfor behov for udviklingen af en bredere pædagogisk bevidsthed om og refleksion over, hvordan vi kan etablere en reel kulturel rummelighed indenfor folkeskolen, ved også at fokusere på identitetsdannelse og kulturmøder. I dette projekt vil jeg således ikke anvende betegnelsen '*tosprogede elever*' – men i stedet '*etniske minoritets elever*' og '*etniske minoritets lærere*', såvel som '*etniske majoritets elever*' og '*etniske majoritets lærere*'¹⁵ – i forsøget på at åbne op for en nødvendigt bredere og forhåbentlig mere nuanceret forståelse af elever og læreres skolevirkelighed. Det er således med ønsket om at udfordre den fremherskende monokulturalistiske pædagogiske diskurs og bidrage til en mere rummelig kulturel forståelse af etnisk mangfoldighed i folkeskolen, at jeg nu vil vende mig mod den engelsksprogede debat om multikulturalisme.

¹⁴ 'Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen' (2004) og 'Evaluering af undervisningen af tosprogede i folkeskolen' (2007) er begge formuleret som svar på minoritets elevernes dårligere resultater i forudgående PISA-test.

¹⁵ Som det allerede er fremgået af teksten, underforstår jeg betegnelsen etnisk, når jeg blot anvender begreberne minoritet og majoritet.

KAPITEL 2

DISKURSER OM DET MULTIKULTURELLE

Britisk udvikling i pædagogiske diskurser om det multikulturelle

Storbritannien har været multikulturelt længere end Danmark¹⁶, idet det ca. 500 år lange britiske koloniherrdømme i høj grad er baggrunden for den indvandring der løbende er sket til landet¹⁷, og som pga. mangel på arbejdskraft intensiveredes stærkt efter 2. verdenskrig¹⁸. Dog har indvandringen ikke været større end, at den 'sorte' del af befolkningen i 1991 udgjorde 5,5 procent. 'Sorte' defineres i den britiske kontekst som mennesker af især afrikansk, caribisk og asiatisk oprindelse, og det er særligt grupper af sorte fra Caribien og Asien der har været udgangspunkt for den britiske debat om det multikulturelle (Figueroa 2001, s. 778-779, Watson 2000, s. 87-105). Den historiske udvikling i den britiske debat kan overordnet inddeles i fem perioder med hver sin fremherskende pædagogiske diskurs om det multikulturelle hhv.: 'monokulturalisme', 'plural integration', 'multikulturalisme', 'antiracisme' og 'kritisk multikulturalisme' (Kampmann 2003, Figueroa 2001, Watson 2000). Denne inddeling er naturligvis en abstraktion over en historisk virkelighed, som reelt har været langt mere blandet og modsætningsfuld. Men dette 'landkort' over forskellige fremherskende diskurser om det multikulturelle giver et overblik, som udgør grundlaget for formuleringen af projektets normative udgangspunkt og dertilhørende analytiske optik.

Monokulturalisme: et mangelperspektiv på minoriteternes kulturer

Fra slutningen af 1950'erne og frem til ind i 1970'erne er den dominerende ideologi i forhold til den multikulturelle virkelighed - både i uddannelsessystemet og i samfundet generelt - præget af en monokulturalistisk assimilationsstrategi. Monokulturalismen har som sin indiskutable antagelse, at den britiske kultur og det britiske sprog er overlegent og selvfølgelig, og med den optik ses grupper af minoriteter som et problem, netop fordi de mangler den britiske kultur og sprog. Politisk set bliver der fra centralt hold ikke rokket ved denne selvforståelse af en nation som bygger på en overlegen og homogen britisk kultur, også kaldet 'the British way of life', og dermed heller ikke ved undertrykkelsen og misbilligelsen af etnisk, sproglig og kulturel forskellighed, som man ikke ønsker at forholde sig til (*'a colour blind approach'*). I en uddannelsesmæssig sammenhæng resulterer denne nationale selvforståelse i, at pædagogiske initiativer ses som havende til opgave at hjælpe minoriteter og deres børn med at 'fralægge sig' deres oprindelige kultur og sprog - eller i nogle udgaver af monokulturalismen gøre dem til et privat anliggende - så de i stedet kan tilegne sig den britiske kultur, især via undervisning i det britiske

¹⁶ Danmark har også en fortid med kolonier, bl.a. de Vestindiske øer, hvortil slaver blev sejlet fra et dansk fort på Afrikas vestkyst, og derudover en handelsstation i Indien, men samtlige steder blev solgt inden afkolonialiseringen, og der har ikke været nogen officiel indvandring til Danmark på det grundlag. Endvidere har Grønland og Færøerne været danske kolonier, og kan aktuelt siges at udgøre 'oprindelige etniske minoriteter' i det danske rigsfællesskab med egne delvist selvstændige territoriale områder, og opfattes altså ikke på samme måde som 'immigrerede etniske minoriteter'.

¹⁷ Den industrielle revolution i Storbritannien var i høj grad baseret på det britiske imperiums slavehandel og talrige kolonier (Figueroa 2001, s. 778), jf. mange af de lande som nu indgår i 'Commonwealth of Nations'.

¹⁸ Watson (2000, s. 87-91) beskriver hvordan der i den førmoderne periode (før det 20. årh.) også har været migration og kulturel udveksling mellem dele af det nuværende Storbritannien og andre dele af verden, og at der således løbende er foregået kulturelle miks og forandringer, men at forskellen er, at de kulturelle forandringsprocesser i den nuværende (post)moderne periode i langt højere grad er underlagt systematiske statskontrollerede former for socialteknologi, fx politikker om kontrol med immigration og uddannelsessystemets monitorering af etniske minoriteter.

sprog. De pædagogiske overvejelser, i det omfang de overhovedet iværksættes i denne periode, anskuer derfor minoritetsleverne som tilbagestående og kulturfattige 'belastningsenheder' i forhold til den antageligt homogene britiske kultur, og minoritetsleverne opfattes derudover som en trussel mod majoritetslevers fremskridt og udvikling samt den generelle 'harmon' i samfundet. Det giver sig bl.a. udslag i diskussioner om hvor høj en procentdel af børnene i en klasse eller skole der må være minoritetsbørn – og et af de få uddannelsespolitiske initiativer i løbet af 1960'erne og 1970'erne er, at man sætter forskellige 'spredningsforsøg' i gang i forbindelse med skoler og klasser, som har en 'faretruende' høj andel minoritetsbørn. I dette monokulturelle perspektiv kan man således sige at lærernes opgave bliver 'kulturel resocialisering' eller 'kultivering' af minoritetsleverne for at udbedre deres mangler i forhold til en antaget homogen og overlegen britisk kultur – underforstået den dominerende hvide middelklasses kultur. (Kampmann 2003, s. 115; Figuerora 2001, s. 780-783; Troyna 1992, s. 66-68; Troyna & Williams 1986, s. 9-20; Tomlinson 1983, s. 16-21; Troyna 1982, s. 128-132)¹⁹.

Plural integration: et problemperspektiv på minoriteternes kulturer

I løbet af 1970'erne forandrer den politiske og pædagogiske holdning sig lidt i forhold til den før så dominerende monokulturalistiske assimilationstanke, idet 'plural integration' bliver et mere anvendt begreb, dog mere på et retorisk nationalt plan end i den konkrete pædagogiske praksis. Plural integration bygger på en optik, der anerkender at Storbritannien er et 'multiracialt' eller 'multiethnisk' samfund, og som ser de forskellige etniske minoriteter som indehavere og medlemmer af forskellige særskilte kulturer, men fastholder samtidig monokulturalismens underliggende antagelse om en overlegen britisk kultur. I skolesammenhæng medfører 'plural integration' en idé om, at skolen skal anerkende og imødekomme elevernes forskellige kulturelle baggrunde og forudsætninger, men samtidig iværksættes der ingen konkrete ændringer i skolens undervisningspraksis. I stedet kommer det nye fokus på minoritetslevernes forskellige kulturer til at fungere som en forklarende legitimering af minoriteternes underlegenhed i form af 'indlæringsproblemer' i skolen og en forståelse af, at det er nødvendigt at gøre noget særligt overfor dem, fordi de 'underpræsterer' i forhold til normen (*'underachievement'*). Dette fokus på minoritetslevernes kulturer som et problem eller en hindring, som man skal tage højde for i forhold til deres indlæring gør, at man i skolen søger at afhjælpe disse problemer via særlige undervisningsformer. Især via undervisning i 'engelsk som andetsprog', som bl.a. finder sted i særlige sprogcentre ofte placeret udenfor skolen, og som dermed nødvendiggør en flytning af minoritetsleverne fra det normale skoleområde. I tråd hermed iværksætter staten forskellige undersøgelser og offentlige redegørelser, som skal dokumentere omfanget af minoritetslevernes skole- og indlæringsproblemer, og på grundlag heraf komme med forslag til hvordan man i skolen kan 'effektivisere' deres indlæring (*'school effectiveness'*). I dette plurale integrationsperspektiv kan man sige, at lærernes hovedopgave bliver at fokusere på minoritetslevernes indlæringsproblemer, der opfattes som kulturelt og sprogligt betingede samt at overkomme disse ved at gøre undervisningen mere effektiv, fx

¹⁹ Figuerora (2001) benytter ikke begrebet monokulturalisme om denne periode, men deler den i to. Den første kalder han 'laissez-faire' og den anden 'indvandrerpædagogisk assimilering', idet han lader skellet gå mellem 1) en periode med fri indvandring fra Commonwealth-landene kombineret med en officiel ideologi om at alle er lige for en farveblind lov, samtidig med at der dog florerer en nedsættende indvandrerkategori, og 2) en periode - efter 'the 1962 Commonwealth Immigrants Act' - hvor indvandringen bliver sat under kontrol, og der kommer fokus på spredning af minoriteter og indpodning af dem med britisk sprog og kultur. Troyna & Williams (1986) benytter heller ikke begrebet monokulturalisme, men i stedet lignende nøgleord 'assimilation', 'mangelsyn' og 'kulturel resocialisering' om skolens normativitet i forhold til håndtering af minoritetslever i denne periode. Tomlinson (1983) giver ikke perioden noget navn, men beskriver den som kendetegnet ved et assimilationsperspektiv i skolesystemet. Troyna (1992) diskuterer også periodiseringen, og ender med at kalde den 'diskursivt de-racialiseret' i modsætning til den følgende multikulturalisme, som han kalder 'diskursivt racialiseret'. Fælles for disse beskrivelser er en underlæggende antagelse og ønske om at se den britiske kultur som homogen og som den eneste rigtige, og dermed argumentet for betegnelsen 'monokulturalisme'.

via særlige tiltag såsom 'engelsk som andetsprog' (Kampmann 2003, s. 115-116; Figuerora 2001, s. 783-788; Troyna 1992, s. 68-69; Troyna & Williams 1986, s. 20-24; Tomlinson 1983, s. 7ff, s. 18-24; Troyna 1982, s. 132-135).

Multikulturalisme: et anerkendelsesperspektiv på minoriteternes kulturer

Det er også i løbet af 1970'erne, at begreber som 'multikulturalisme' og 'multicultural education' vinder frem, og fra slutningen af 1970'erne og i løbet af 1980'erne bliver disse begreber mere og mere udbredt indenfor pædagogik og uddannelse. Udbredelsen sker dog mere 'fra neden' end 'fra oven', idet 'multicultural education' i første omgang kun sjældent findes i offentlig og politisk forvaltningsmæssig kontekst. Dog udkommer to statsligt initierede rapporter, Rampton (1981) og Swann (1985) igangsat af Labourregeringen i slutningen af 1970'erne. Men de får ikke direkte politisk indflydelse, fordi Thatcherregeringen - som i mellemtiden er kommet til - er meget kritisk overfor multikulturalisme. Til gengæld er rapporterne med til at inspirere til nye uddannelses-politiske initiativer på lokalt plan, hvor 'multicultural education' bliver taget op og aktivt drevet frem af mange Labourdominerede 'Local Education Authorities' (LEA)²⁰.

I modsætning til monokulturalismen og den plurale integration er tankegangen i 'multicultural education' *ikke* at ændre på minoritetselevernes kulturelle baggrunde, men derimod at ændre på skolens monokulturelle indhold. Intentionen er via anerkendelse og viden om minoritetskulturer, at gøre dem til ligeværdige med majoriteten, dvs. til noget minoritetseleverne kan være stolte af, i stedet for at være noget illegitimt privat eller en problematisk hindring, som de enten skal være flove over eller helst skaffe sig helt af med. En anerkendelse af minoritetskulturerne kan i denne optik ske via revidering af læseplaner – fx ved at inddrage de forskellige minoritetsgruppers bidrag til samfundets og menneskehedens historiske udvikling både globalt og nationalt – og via omlægning af undervisnings-praksisser mhp. at inddrage minoritetselevernes familiekulturer og hverdagsrutiner. Det pædagogiske argument er, at en sådan institutionel anerkendelse vil hjælpe elevernes læring på vej, idet arbejdet med et undervisningsmateriale og en praksis, der trækker direkte på dét som er velkendt for minoritetseleverne, vil skabe et positivt selvbillede og identifikation med skolen, og dermed et generelt godt læringsmiljø, hvor alle elever er mere deltagende og dermed også lærer mere. Samtidig er idéen, at alle elever skal opdrages til deltagelse i et multikulturelt samfund, idet også majoritetseleverne skal lære noget om minoritetskulturerne, og dermed overvinde uvidenhed og fordomme, som antages at ligge til grund for den diskrimination og racisme, der eksisterer både i og udenfor skolesystemet.

Den australske uddannelsesforsker Brian Bullivant (1981) opsummerer i sin undersøgelse af 'multicultural education ideologies and programmes' i 1970'erne i Storbritannien og fem andre lande grundtanken i 'multicultural education' i form af tre centrale antagelser:

- ”(a) that by learning about his cultural and ethnic 'roots' an ethnic child will improve his educational achievement;
- (b) the closely related claim that learning about his culture, its traditions and so on will improve equality of opportunity;
- (c) that learning about other cultures will reduce children's (and adult) prejudice and discrimination towards those from different cultural and ethnic backgrounds.” (Bullivant 1981, s. 236)

Målet er demokratisk kulturel pluralisme

'Multicultural education' er koblet sammen med en overordnet idé om at skabe et idealsamfund, kendetegnet ved det, som en af den pædagogiske multikulturalismes hovedfigurer, James Lynch, kalder

²⁰ LEA svarer nogenlunde til det lokale kommunale uddannelsespolitiske niveau i Danmark, jf. Troynas beskrivelse heraf (Troyna 1992).

'democratic cultural pluralism'. Denne form for kulturel pluralisme handler om at skabe et demokratisk samfund med en balance mellem på den ene side at anerkende forskellige kulturelle grupper som legitime og juridisk gældende med egne strukturer, som kan tildeles økonomiske ressourcer og politiske kompetencer, og på den anden side at anerkende eksistensen af visse nationalstatslige strukturer og en national politisk enhed. Balancegangen mellem de forskellige kulturelle grupper indenfor nationalstaten tænkes opretholdt ved at følge fælles demokratiske principper om rationalitet, respekt for mennesker, samtale mhp. løsning af konflikter, menneskelig frigørelse og frihed, herunder friheden til selv at vælge om man vil være medlem af en kulturel gruppe eller ej, samt accept af lighed for loven og af fælles forhandlede værdier. I forhold til dette samfundsideal er 'multicultural education' det pædagogiske og uddannelsesmæssige middel der skal være med til at realisere harmonien ved at skabe borgere, der kan indgå i den demokratiske balance mellem anerkendelsen af kulturel forskellighed og den sociale sammenhængskraft i samfundet (Lynch 1986, s. 15). Denne balancegang kalder Brian Bullivant (1981) i sin bog af samme navn for '*The Pluralist Dilemma in Education*', som han definerer som:

"...the problem of reconciling the diverse political claims of constituent groups and individuals in a pluralist society with the claims of the nation-state as a whole. In education, this is the problem of deciding how much diversity to allow in curriculum planning as against the degree of centralized control necessary to have at least a minimal, common core selection of the culture transmitted to each generation of children, who will ultimately grow up to citizens." (Bullivant 1981, s. x)

Lynchs og andre multikulturalisters svar på det 'pluralistiske dilemma' er argumentet om, at 'multicultural education' skaber '*diversity within unity*' (jf. Swann-rapporten, 1985), netop fordi den anerkender og dermed etablerer gensidig respekt mellem de forskellige kulturer i samfundet.

Midlet er multikulturel pædagogik

Lynch understreger at 'multicultural education' indebærer en helhedsorienteret tilgang til skolen, som både omfatter en officiel multikulturel politik, ansættelse af multietniske medarbejdere og en eksplicit udmelding om, at racistisk adfærd er helt uacceptabel. 'Multicultural education' indebærer således udviklingen af specielle pædagogiske principper og praksisformer i relation til den samlede skoleorganisering og -udvikling – både i forbindelse med lærerens organisering af hverdagslivet i klassen, i arbejdet med elevernes indbyrdes relationer, i udvælgelsen af stoffet, i overvejelserne om de samlede undervisningsplaner og i forhold til produktion af nyt lærebogsmateriale. Konkret betyder det nøje tilrettelagte revideringer af tekstbøger på tværs af læseplanerne, som sikrer at de negative repræsentationer af andre kulturer fjernes og at nye og positive indføres, samt at et miks af referencer afspejler det aktuelle samfunds multikulturelle sammensætning. Således er arbejdet med at udvikle 'multicultural education' ret omfattende, og i løbet af 1970'erne bliver der produceret en masse materiale indenfor området²¹.

I dette multikulturelle perspektiv kan man sige, at lærernes hovedopgave bliver at lære noget nyt om, fremhæve og fokusere positivt på minoritetslevernes kulturer via større kulturel bevidsthed, åbenhed og intellektuel nysgerrighed. Det indebærer efteruddannelse for at blive i stand til at administrere de nye læseplaner og fx i forhold til at blive mere opmærksom på og sensitiv overfor store ikke-kristne fejring, sæder og skikke og ikke-europæiske navne. Ud fra denne nye viden er tanken at gøre lærerne i stand til hos minoritetsleverne at skabe et positivt selvbillede og en kulturel identifikation med skolen,

²¹ Se fx Lynchs appendix over organisationer, uddannelsesudviklingscentre, uddannelsesservice og tidsskrifter etableret i fbm. arbejdet med 'multicultural education' (Lynch 1989, s. 171-181).

og derigennem motivere dem og forbedre deres ellers dårlige resultater (*'underachievement'*), sådan så der generelt skabes større chancelighed (*'equality of opportunity'*) mellem de forskellige kulturelle grupper i samfundet. I kraft af lærernes nye viden om minoritetskulturerne tænkes de samtidig i stand til at overkomme de fordomme og den racisme (*'prejudice reduction'*), der ellers – pga. uvidenhed og mangel på anerkendelse – eksisterer hos både dem selv og majoritets eleverne (Kampmann 2003, s. 116-118; Figuerora 2001, s. 786-791; Watson 2000, s. 51-52; Troyna 1992, s. 63-66, s. 69-70; Lynch 1989, s. 171-181; Lynch 1987; Lynch 1986, s. 3-17; Tomlinson 1983, s. 24-26; Troyna 1982, s. 135-139; Bullivant 1981, s. vii-xi, s. 1-14, s. 236-238).

Antiracisme: et kritisk perspektiv på majoriteten og fokus på institutionel racisme

Samtidig med dette fokus på 'multicultural education', som efterhånden også slår igennem i de centrale statslige udvalg og redegørelser om forholdet mellem skolen og minoriteterne, etablerer der sig indenfor det pædagogiske og uddannelsesmæssige felt fra slutningen af 1970'erne og op gennem 1980'erne en kritisk position i forhold til multikulturalismen. Den kalder sig antiracisme eller 'antiracist education'. Antiracisterne, hvor Barry Troyna er en hovedfigur, kritiserer den pædagogiske indsats for udelukkende at fokusere på minoriteterne – og ikke på majoriteten – som en særlig gruppe der først og fremmest skal forstås ud fra deres kultur.

Kritik af majoritetens 'tokenism' og racialisering af minoriteter

Antiracismens hovedkritik er, at 'multicultural education' med sit markante fokus på minoriteternes kulturer i praksis kommer til at reducere dem til et spørgsmål om 'tokenism'. Det betyder, at der sker en stereotypificering af minoritetskulturer ud fra umiddelbart synlige kendetegn såsom tøj, musik og mad. En form for 'souvenir-gørelse' som populært udtrykkes ved 'de tre S'er': *Sarier*, *Samosaer* og *Steel bands*²². Det er disse synlige og overfladiske kulturelle fænomener, som 'multicultural education' i praksis griber fat i, og selvom kultur-dyrkelsen sker i bedste hensigt fører denne 'tokenism' reelt til en fastlåsende kulturel stereotypificering af minoriteterne.

Antiracisternes pointe er, at der i forlængelse af dette tingsliggørende kulturfokus også sker en '*racialisering*', som Troyna & Williams med Robert Miles (1984) definerer som:

"...a political and ideological process by which particular populations are identified by direct or indirect reference to their real or imagined phenotypical characteristics in such a way as to suggest that the population can only be understood as a supposed biological unity" (Troyna & Williams 1986, s. 3)²³.

En vigtig del af denne racialisering er, at inddelingen af befolkningsgrupper i formodede biologiske enheder ud fra deres fænotypiske karakteristika – som i en britisk kontekst især vil sige hudfarve – samtidig baseres på en hierarkisk ordning ud fra antagelsen om, at visse kulturelle grupper er underlegne i forhold til andre (Troyna & Williams 1986, s. 3-4). Således kobles de overfladiske kulturstereotype forståelser af etniske minoriteter sammen med deres hudfarve og en idé om at 'sorte' er kulturelt underlegne i forhold til 'hvide'. Det der skulle være en positiv fejring af etniske minoriteters kulturer ender med at fungere som en kulturel forklaring – koblet til 'race' – på de 'sortes' underordnede

²² De 3 S'er: 'Sari' er en indisk klædningsdragt, 'samosa' er en indisk spise og 'Steel bands' er orkestre der benytter olietønder som instrumenter – altså umiddelbart synlige tegn på etnisk anderledeshed i form af tøj, mad og musik.

²³ Fenton (1999, s. 4) definerer 'racialisering' som en proces der finder sted, når stærke ideer og overbevisninger om et 'race'-/etnicitets-hierarki – i form af kulturstereotype forestillinger – kobles sammen med en eksisterende ulige social inkorporering af forskellige 'racer'/etniske grupper i samfundet; en social ulighed der altså legitimeres som 'naturlig' i kraft af stereotype 'race'/etnicitets-forestillinger.

position i skolen (*'underachievement'*) og i samfundet generelt. Denne kulturforklaring er ifølge anti-racisterne falsk, idet minoriteternes underlegne position *ikke* skyldes deres 'race', men lige omvendt netop den racialisering der finder sted, hvor de på grundlag af deres 'race' konstant udpeges, betegnes, forstås og fastholdes som kulturelt anderledes, og dermed 'racemæssigt' underlegne. I stedet for at forstå minoriteterne som værende underlagt forskellige økonomiske, politiske og sociale uligheder som *legitimeres af* deres hudfarve, så fremstilles disse strukturelle uligheder lige modsat, som et *resultat af* minoriteternes hudfarve. At de etniske minoriteter synligt har en anden 'race' end majoriteten - at de er 'sorte' - er grundlaget for at en sådan forskelsbehandling kan finde sted, og jo mere multikulturalisterne fokuserer på at forstå de etniske minoriteter ud fra deres kulturelle karakteristika, jo mere kommer de til at bidrage til stereotypificeringer og dermed i sidste ende til racialiseringer, der legitimer minoriteternes strukturelt underordnede position i samfundet som 'naturlig'. I visse udgaver af antiracisme ses 'multicultural education' derfor også som en mere subtil og undertrykkende pædagogik end den monokulturalistiske, idet minoriteterne 'bildes ind' at de betragtes mere positivt - mens det modsatte faktisk er tilfældet - samtidig med at majoritetens værdier og vidensformer forbliver uudfordrede, ikke-synlige og dermed dominerende. Antiracisme kritiserer således 'multicultural education' for grundlæggende at have et liberalt udgangspunkt, der ikke anerkender, at skolen selv er med til at producere og legitimere forskellige uligheder i samfundet, og derfor også overvurderer sin egen evne til at overkomme etniske uligheder via uddannelsessystemet. Som konsekvens heraf reducerer 'multicultural education' racisme til kun at handle om individuelle og personlige fordomme hos lærere og hvide skoleelever, hvilket gør, at racisme udelukkende forstås og bearbejdes gennem rationelle oplysnings tiltag og 'fordomsnedbrydende' pædagogik overfor enkeltindivider, mens den strukturelle racismes indflydelse på etniske minoriteters liv - både i skolen og samfundet generelt - helt overses.

Fokus på institutionel racisme

I modsætning til multikulturalisterne anskuer antiracisterne racisme som *'institutionel racisme'* i form af politisk og strukturelt organiserede praksisser – lige fra statsligt til lokale niveauer i samfundet. I skolesammenhæng forstås institutionel racisme som systematisk forskelsbehandling af etniske minoriteter, fx via skolens institutionskultur og konkrete pædagogiske tiltag, der svækker etniske minoriteters status ved at signalere, at de og deres kulturelle og sproglige baggrunde er mindre værd end majoritetens²⁴. I modsætning hertil er idealet at udsætte det aktuelle uddannelsessystem for en radikal undersøgelse af måden det baserer sig på antagelser om hvid kulturel og intellektuel overlegenhed, således som det afspejles både bevidst og ikke-bevidst i undervisningsformer, undervisningsmaterialer og mest skadeligt i form af stemplingen af minoritetsbørn på baggrund af deres hudfarve. Samtidig er antiracismens pointe, at institutionel racisme foregår på mange andre niveauer i samfundet, og at skolerne kun er lokale brikker i en større strukturel sammenhæng. De er indlejrede i materielle og ideologiske kontekster som de ikke selv er herrer over, og som dannes både nationalt og internationalt, fx i form af etnisk ulighed både globalt og lokalt, på arbejds- og boligmarkedet, hvor 'sorte' rekrutteres til lavstatus jobs og boliger.

Således opfatter antiracismen også lærerne - og det gælder især lærere i indre byer på skoler med mange etniske minoriteter - som værende i situationer, hvor de lokalt er nødt til at leve med racemæssige spændinger skabt af økonomiske, sociale og politiske kræfter som i praksis er udenfor deres kontrol. I

²⁴ Gitz-Johansen (2003, s. 211) definerer 'institutionel racisme' i en skolekontekst således: "Institutionel racisme handler ikke om den enkelte lærer eller pædagogs fordomme eller holdninger, men om skolekultur og systematisk forskelsbehandling af etniske minoriteter. Institutionel racisme handler om skole- og institutionskultur og konkrete pædagogiske tiltag, der svækker etniske minoriteters sociale status ved at signalere, at de og deres kulturelle og sproglige baggrunde er mindre værd end majoritetens".

dette perspektiv ses lærerne ikke som individuelle racister med personlige fordomme som skal bearbejdes, men snarere som ikke-bevidste udøvere af en overordnet strukturel racisme, der sætter sig igennem i skolehverdagen i form af stigmatiserende 'etniske politikker', der for mange læreres vedkommende kommer til at fungere som pragmatiske strategier til håndtering af det spændingsfyldte lokalmiljø de arbejder i. Ideelt set gælder det om at få lærerne til at tage afstand fra disse 'etniske politikker' i skolen og i stedet fokusere på racisme i samfundet generelt. Det kan ske via opdyrkelsen af en form for politisk bevidsthed hos både elever og lærere, ikke bare i klasserummet, men også ved at lave kollektive alliancer med både 'sorte' og 'hvide' forældre samt deltage i bredere antiracistiske politiske bevægelser udenfor skolen og herved bekæmpe de strukturelle uligheder som racisme i skolen er med til at legitimere. Antiracismens mål er således bredt at afdække, og dermed bekæmpe, samfundsmæssigt og institutionelt skabte uligheder mellem 'sorte' og 'hvide'. Indenfor 'anti-racist education' rettes blikket derfor hellere mod 'hvide' – og især institutioner og større strukturelle uligheder – end mod 'sorte', dette for at kortlægge hvornår, hvordan og i hvilket omfang racisme foregår, på alle niveauer, lige fra daglige interaktioner i klasseværelset til overordnede nationale og globale politikker (Kampmann 2003, s. 118-119; Figuerora 2001, s. 791-793; Watson 2000, s. 52-53; Troyna 1992; Troyna & Williams 1986, s. 1-8, s. 24-26, s. 44-59; Miles 1984, s. 223-225).

Multikulturalisme og antiracisme – to uforsonlige positioner?

Diskussionen mellem anti-racister og multikulturalister begynder i starten af 1980'erne og fortsætter et godt stykke ind i 1990'erne, hvilket antologien *'Multicultural Education. The Interminable Debate'* (Modgil et al, 1986) er et eksempel på²⁵. Multikulturalisterne søger i vid udstrækning at indoptage antiracisternes kritik i en videreudvikling af 'multicultural education', mens antiracisterne i højere grad mener, at der er tale om to uforsonlige positioner²⁶. Således søger multikulturalister på den ene side at fastholde deres oprindelige forsøg på at skabe et curriculum, der tager afstand fra den britiske monokulturelle etnocentrisme og fortsat at lægge vægt på at udvikle demokratiske pædagogiske arbejdsformer i skolen med respekt for kulturel forskellighed i hverdagsrelationer mellem elever og lærere, og på den anden side samtidig at fokusere mere på racisme, både på det mellem menneskelige, det institutionelle og det strukturelle plan. I modsætning hertil fastholder antiracister, at der eksisterer en grundlæggende forskel i de to tilganges forståelse af uddannelsessystemets rolle i det moderne, kapitalistiske britiske samfund, idet antiracismen sætter spørgsmålstejn ved uddannelsessystemets mulighed for overhovedet at være i stand til at ændre på den institutionelle og samfundsmæssigt skabte økonomisk og sociale ulighed som bl.a. legitimeres af racisme, som skolen selv er medproducent af. Derfor lader en gensidig tilnærmelse og alliance mellem de to positioner til at være meget langt væk (Kampmann 2003, s. 119-120; Figuerora 2001, s. 793-794; Watson 2000, s. 52-54; Cole 1992; Leicester 1992; Modgil et al 1986; Parekh 1986). Men i slutningen af 1990'erne forsøger den britiske kulturteoretiker, Stephen May, at komme ud af denne uforsonlige positionering mellem multikulturalister og anti-racister ved at foretage en omtænkning af multikulturel og antiracistisk pædagogik til en ny og tredje position, nemlig 'kritisk multikulturalisme'. I antologien *'Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education'* (May 1999a), som May redigerer, pointerer han, at selvom oppositionen mellem de to lejre har affødt en masse debatter og en hel industri af materiale, så har multikulturel og antiracistisk pædagogik reelt haft

²⁵ Parekh (1986) anfører i sit bidrag heri, at 'antiracist education' i praksis ikke er forskellig fra 'multicultural education', sådan som han definerer den, og at påstande herimod er 'propaganda', der ikke gavner den alliance som burde eksistere imellem de to positioner i en fælles kamp imod monokulturalismen.

²⁶ Se fx 'antiracisten' Coles (1992) afvisning af 'new multiculturalist' Leicesters (1992) forsøg på at sammentænke multikulturalisme og antiracisme samt deres gensidige udveksling i forlængelse heraf i antologien *'Cultural Diversity and the Schools'* (1992).

meget lille indvirkning på minoritetslevernes livsmuligheder, idet den fælles modstander, monokulturalismen, fortsat i høj grad er kendetegnende for skolepraksissen, og derudover understøttes af bredere magtrelationer og uligheder i samfundet generelt. I forordet husker May tilbage på sin ankomst til England i 1993, efter at have boet og arbejdet i New Zealand, og oplevelsen af at det er nødvendigt at gøre noget for at forsone de to positioner:

”It was clear to me then, as now, that the unhelpful dichotomization of multicultural and antiracist education throughout the 1980s in Britain still lingered on. It was equally clear to me that a necessary and long overdue rapprochement between British multiculturalists and antiracists could be facilitated by a greater understanding of North American debates around multiculturalism and critical pedagogy.” (May 1999a, s. vii)

De debatter om multikulturalisme og kritisk pædagogik som May inddrager i omtænkningen af multikulturalisme og antiracisme repræsenteres af et uformelt netværk af såkaldt ’radikale pædagoger’, som i den nordamerikanske kontekst blandt andet består af Shirley Steinberg, Joe Kincheloe, Peter McLaren og Henry Giroux. De har nogle år forinden beskæftiget sig med nogle af de samme spørgsmål under overskrifter som *’critical multiculturalism’* (Kincheloe & Steinberg 1997), *’resistance (modstands-) multiculturalism’* (MacLaren 1994) og *’insurgent (oprørske) multiculturalism’* (Giroux, 1997) – og som jeg i det flg. med en samlende overskrift vil betegne ’kritisk multikulturalisme’.

Kritisk multikulturalisme: nytænkning af multikulturalisme og antiracisme

Nytænkningen af multikulturalisme og antiracisme til kritisk multikulturalisme kan forstås som bestående af tre led: hhv. en sammentænkning af, et brud med og en udvidelse af de to retninger. Sammentænkningen sker via inddragelse af en kritisk pædagogisk forståelse af uddannelses-systemet. Bruddet sker via inddragelse af en anti-essentialistisk forståelse af kulturel identitet og racisme; og udvidelsen sker via inddragelse af sociologiske og politisk teoretiske perspektiver på medborgerskab indenfor nationalstaten som historisk og politisk organisering i en globaliseret verden (Kampmann 2003, s. 120-122).

Sammentænkning – via kritisk pædagogik

I formuleringen af kritisk multikulturalisme inddrager det nordamerikanske netværk kritisk pædagogik, som baserer sig på *kritiske teori*, sådan som den udspringer af Frankfurterskolen i Tyskland²⁷. Kritisk teori er optaget af, hvordan social ulighed i form af magt og dominansforhold etableres og reproduceres, og undersøger dette ved at se på, hvordan mellem menneskelige relationer dannes i hverdagslivet, herunder på arbejdspladser og i skoler. Idealet er at give mennesker mulighed for at kunne ændre på disse magt- og dominansforhold og derved skabe en mere social retfærdig verden. Realiseringen af idealet består imidlertid ikke i nogen færdige opskrifter, i stedet er vejen selvrefleksion og dannelse af en kritisk bevidsthed hos det enkelte individ. Ethvert individ forstås som et samfundsmæssigt væsen med en social identitet, der er politisk, klasse-mæssig, kønnet, religiøs, arbejds-mæssig, etnisk, racemæssig, aldersmæssig etc. defineret, og som skabes i samspil med dominerende diskurser i samfundet. Det er disse dominerende diskurser som skal ændres, og en kritisk

²⁷ I form af Horkheimer, Adorno, Benjamin, Lowenthal og Marcuse’s socialvidenskabelige fokus på magt og dominansforhold i industrialiserede og modernistiske samfund, oprindeligt set i forhold til 1920’ernes dybe krise i Tyskland med økonomisk depression, inflation og høj arbejdsløshed.

bevidsthed som skal skabes hos den enkelte, hvis magt og dominansforhold i samfundet skal forandres. Kritisk teori arbejder derfor for, at det enkelte individ får mulighed for at blive bevidst om sig selv som socialt væsen ved at forstå, hvordan og hvorfor hans/hendes perspektiver på sig selv og verden er dannet, og herigennem skabe mulighed for at forandre dem. På denne måde forbinder kritisk teori dominerende magtforhold og diskurser i samfundet generelt med (re-)produktionen af disse via konkrete mellem menneskelige relationer, herunder enkeltindviders perspektiver på sig selv og andre (Kincheloe & Steinberg 1997, s. 23ff; McLaren 1994, s. 62-63).

Kritisk pædagogik

Med Kincheloe & Steinberg's ord kan man sige, at *kritisk pædagogik* opstår, når kritisk teori møder uddannelsessystemet. Der stiller den skarpt på former for (re-)produktion af magt og social ulighed via mellem menneskelige relationer skabt indenfor netop denne 'setting' – og på hvordan disse kan ændres. I et kritisk pædagogisk perspektiv anskues uddannelsessystemet således som en ud af flere, ikke-neutrale samfundsinstitutioner, der privilegerer visse grupper frem for andre. Denne ulighed ses ikke som konsekvens af en bevidst intention, men derimod som et udtryk for spidsfindige og skjulte magt-mekanismer der sætter sig igennem i skolens hverdag, og som ikke kun er skjulte for elever, men også for de ansatte. I modsætning hertil er idealet at få elever og lærere til at forstå, og derved gøre dem i stand til at ændre på denne kendsgerning. Således forpligter kritisk pædagogik sig på - via uddannelsessystemet - at arbejde i solidaritet med marginaliserede grupper med et emancipatorisk ideal om at ændre den ulige sociale status quo i retning af større social retfærdighed og demokrati. Ligesom kritisk teori nægter kritisk pædagogik imidlertid at give et færdigt sæt opskrifter på denne forandring, fx i form af specifikke undervisningsprocedurer/-modeller. I stedet handler det om at få elever og lærere til at reflektere over på hvilke måder uddannelsessystemet ikke er neutralt bl.a. ved at se på, hvorfor og hvordan bestemte elevgrupper selekteres/falder fra, mens andre klarer sig igennem, samt på hvordan bestemte dominerende perspektiver virker ind på både form og indhold i skolens undervisningspraksis og læseplaner. Det er således søgen efter svar på spørgsmålet om, hvordan social ulighed etableres - og ændres - i uddannelsessystemets konkrete kontekster, som danner grundlag for de organiseringsformer og læreprocesser som kritisk pædagogik søger at etablere. Hermed udfordrer kritisk pædagogik traditionelle liberale og konservative opfattelser af uddannelse – for det første ved at dekonstruere den fremherskende positivistiske tro på, at uddannelse automatisk frembringer konsekvent socioøkonomisk mobilitet for fx arbejderklasse- og minoritets elever, og for det andet ved at undergrave forestillingen om, at uddannelse bibringer et politisk neutralt sæt af færdigheder og en objektiv masse af viden (Kincheloe & Steinberg 1997, s. 24-26; Giroux 1997, s. 238-240; McLaren 1994, s. 55-57, s. 63-64).

Sammentænkning af multikulturalisme og antiracisme

Det er den kritiske pædagogiks pointe om, at pædagogik – både forstået som 'udformning af skolens undervisningsindhold og -praksis' og som 'skolegang generelt og de dertilhørende elevfrafalds- og selektionsprocesser' – ikke fungerer ideologisk objektivt eller neutralt, som bruges i sammentænkningen af multikulturalisme og antiracisme. Det kritiske pædagogiks ideal om at udvikle en samfundsforandrende pædagogisk praksis tager alvorligt, at multikulturalisterne interesserer sig for konstruktivt at udvikle undervisningsindhold og klasserumspraksisser, der skaber demokrati og reducerer fordomme, samtidig med at den medtænker at uddannelsessystemet også er en institution, hvor ulige magtrelationer i samfundet udfoldes og (re-)produceres – og favner dermed også antiracisternes forståelse af skolesystemet som indlejret i nogle større magtstrukturer. Den kritiske pædagogiks fokus på elevfrafalds- og selektionsprocesser tager tilsvarende højde for antiracisternes forståelse af racisme,

der især lægger vægt på betydningen af institutionelle og samfundsmæssige strukturer, samtidig med at den fastholder multikulturalisternes oprindelige pointe om, at en bevidst organisering af hverdagslivet både i klassen og i skolen mere generelt *har* en betydning og *kan* gøre en forskel også i forhold til skabelsen og håndteringen af racisme på forskellige niveauer i uddannelsessystemet.

Kritisk multikulturalisme ser – i kraft af sit kritisk pædagogiske grundlag – således skolen som en af flere kamppladser i samfundet, hvor en kritisk multikulturel praksis kan skabes, samtidig med at den anerkender at indhold af læseplaner, organisering af klasserum, institutioner og uddannelses-systemet generelt ikke kan ændre al kulturel og social ulighed i samfundet, men at det trods alt kan gøre en væsentlig forskel. På denne vis forholder kritisk multikulturalisme sig konstruktivt til multikulturalismes og antiracismes problemer med effektivt at sammenkæde teori, politik og pædagogisk praksis. For mens multikulturel pædagogik i praksis har kunnet anvendes meget direkte og programmatisk i skoler, har den været både under- og fejlteoretiseret. Omvendt er anti-racistisk pædagogik ofte blevet kritiseret for på et teoretisk plan at påpege racisme og et udemokratisk uddannelsessystem, mens den ikke har gjort sig mange overvejelser om, hvordan der kunne ændres ved disse forhold på et konkret og praktisk skoleplan, og bl.a. derfor ofte er blevet helt ignoreret (Kampmann 2003, s. 120-121; May 1999b, s. 4-5).

Brud – via anti-essentialistisk identitets- og racismeforståelse

Kritisk multikulturalismes brud med hhv. multikulturalisme og antiracisme består i, at den underlægger hver af de to retninger en kritisk analyse baseret på anti-essentialistiske teoretiseringer af kulturel identitet og racisme, sådan som de senest har fundet sted indenfor feminisme, kritisk raceteori, kulturstudier, postmoderne identitetsteori og poststrukturalisme. Dette teoretiske brud sker i overensstemmelse med ønsket om at opfylde den kritisk pædagogiske ambition om – indenfor skolens rækkevidde – at kunne bidrage til skabelsen af større social og kulturel lighed.

Kritik af 'kultur-essentialisme' og naiv liberalisme hos multikulturalismen

Kritisk multikulturalisme adskiller sig fra det man i en britisk sammenhæng kalder 'blød multikulturalisme' (*'soft multiculturalism'*, Watson 2000, s. 52ff) – og lignende betegnelser i en nordamerikansk kontekst er fx *'pluralist multiculturalism'* (Kincheloe & Steinberg 1997) og *'liberal multiculturalism'* (McLaren 1994)²⁸. De dækker over især liberalistiske former for multikulturalisme, hvor fejringen af kulturelle forskelle bliver gjort til et politisk mål i sig selv, idet de udnyttes til kommercielle formål²⁹ eller til at legitimere sociale forskelle, i stedet for at føre til et vedvarende og kritisk engagement med at skabe kulturel lighed indenfor en bredere ramme af social retfærdighed. Men der findes også venstreorienterede udgaver af 'blød multikulturalisme', hvad Kincheloe & Steinberg (1997) betegner *'left-essentialist multiculturalism'* og McLaren (1994) kalder *'Left-Liberal Multiculturalism'* – det er fx 'afrocentrisme' som søger at anerkende 'sorte' kulturelle identiteter ved at romantisere 'sort' identitet som en autentisk, oprindelig, historisk uforanderlig og positiv essens, dette med intentionen om at imødegå historisk og aktuel marginalisering, men hvorved andre betydningsfulde delidentiteter undertrykkes. I et kritisk multikulturalistisk perspektiv er problemet med disse former for 'blød multikulturalisme' netop, at de ikke har øje for det indbyrdes samspil mellem forskellige kulturelle og sociale identiteter i form af sammenvævningen af klasse, 'race', etnicitet, køn, seksualitet, alder etc. I

²⁸ I den britiske kontekst har antiracister ladet begrebet 'multikulturalisme' meget negativt ved at bruge det som en samlebetegnelse/skældsord for det man kunne kalde forskellige former for 'blød multikulturalisme', mens 'multikulturalisme' i den nordamerikanske kontekst ikke opfattes lige så entydigt. I stedet søger man her at fastholde, at begrebet understreger det positive i kulturel mangfoldighed, samtidig med at det også søges forandret til en mere *kritisk* anti-essentialistisk udgave heraf, jf. titlen *'Changing Multiculturalism'* (Kincheloe & Steinberg 1997).

²⁹ Goldberg kalder det også en slags 'Benetton-effekt', når etniske forskelle udnyttes til at promovere kommercielle mål (Goldberg 1994).

stedet fokuserer de udelukkende på ét kulturelt identitetsaspekt - som oftest har med enten 'race' eller etnicitet at gøre - hvilket indebærer og forstærker en opfattelse af kulturelle grupper som grundlæggende forskellige i kraft af en intern homogenitet, oprindelighed og uforanderlighed. På den måde havner 'blød multikulturalisme' i en essentialistisk kulturforståelse, som ikke levner plads til andre identitetsfaktorer i forståelsen af hverken minoritets- eller majoritetsidentiteter, og slet ikke til en social forståelse i form af et fokus på 'klasse-identitet', og kommer derfor let til at fungere som legitimerende forklaring på og opretholdelse af den ulige sociale status quo mellem forskellige kulturelle grupper. I forlængelse heraf opponerer kritisk multikulturalisme imod den liberalistiske antagelse om, at vi i Vesten har samfund, hvor alle kulturelle grupper - baseret på identitet defineret i forhold til 'race', etnicitet, køn etc. - er indbyrdes ligestillede, og at individer fra hver af de forskellige kulturelle grupper har lige adgang til det sociale system, som er åbent for enhver der ønsker og er villig til at arbejde for social mobilitet. I stedet fastholder kritisk multikulturalisme, at den aktuelle økonomiske produktion i Vesten netop er baseret på sådanne ulige sociale opdelinger, som kobler sig til kulturelle forskelle i form af 'race', etnicitet, køn etc. Derfor forstår kritisk multikulturalisme heller ikke de forskellige kulturelle grupper som ligestillede, før der samtidig eksisterer demokrati og lighed imellem dem i samfundets økonomiske sfære. Således er 'klasse-ulighed' - i modsætning til hos 'blød multikulturalisme' hvor begrebet slet ikke eksisterer - et uomgængeligt fokuspunkt i arbejdet for at opnå lighed mellem kulturelle grupper. Dog skal 'klasse' ikke forstås som hovedkategorien i undertrykkelsen af visse kulturelle grupper frem for andre, men netop som interagerende med forskellige andre kulturelle identiteter, da ingen af disse kategorier kan stå alene i forklaringen på kulturel undertrykkelse (Watson 2000, s. 52-55; May 1999c, s. 21; Kincheloe & Steinberg 1997, s. 24-27; Giroux 1997, s. 235-248; McLaren 1994, s. 47-59; Goldberg 1994).

Kritik af 'racisme-essentialisme' og deterministisk strukturalisme hos antiracismen

Kritisk multikulturalismes brud med kultur-essentialisme indenfor 'blød multikulturalisme' er således på linje med den britiske antiracismes kritik af multikulturalisme for 'tokenism' og racialisering af etniske minoriteter, men samtidig bryder kritisk multikulturalisme også med antiracismen. For i modsætning til 'blød multikulturalisme', der ensidigt fokuserer på og dermed tendentielt essentialiserer kulturelle identiteter, tilskriver antiracisme slet ikke kulturelle forskelle nogen betydning. I sin forståelse af racisme opererer den udelukkende med en grundlæggende modsætning - mellem 'sorte' og 'hvide' - bestemt ud fra hudfarve. For antiracisme er denne forskel mellem 'sorte' og 'hvide' ikke ønskelig, men i dens optik forholder det sig sådan, at hudfarve rent faktisk tillægges en afgørende racialiseret betydning i samfundet som sådan. Problemet med antiracismens 'hudfarve-dikotomi' er, at den kommer til at optræde som den eneste væsentlige i forståelsen af racisme, hvorved der sker en usynliggørelse af de minoriteter, som ikke først og fremmest diskrimineres i forhold til hudfarve. Et eksempel herpå er asiatiske minoritetsgrupper i Storbritannien, som i højere grad identificerer sig som 'muslimer' end som 'sorte', og som selv tillægger denne identitet stor betydning og oplever diskrimination på dette grundlag. Antiracismens sort-hvid-dikotomi levner ikke plads til, at der eksisterer flere og sammenflettede racismer, fordi den ikke medtænker kulturelle identiteter, der indbyrdes giver hinanden medbetydninger, også i spørgsmål om racisme. På den måde kommer antiracismes racismeforståelsen til at fungere reduktionistisk - som om der kun findes én form for racisme, mens der netop findes flere sammenblandede og kontekstafhængige racismer, som også er baseret på andre forskelle end hudfarve, fx klasse, religion, køn, seksualitet etc. Denne 'racisme-essentialisme', i form af en blind vinkel overfor

kulturelle forskelle, gør at antiracisme – i stedet for at tage kampen op og aktivt udfordre – kommer til at ignorere forskellige nye former for kulturel racisme.

Et tilsvarende problem med den antiracistiske optik er dens entydige strukturalisme. Racisme ses som en proces der altovervejende opererer oppefra og ned i samfundet, i kraft af ulige sociale og økonomiske samfundsstrukturer og via magtfulde grupper, som har en interesse i at opretholde disse strukturer ved at bruge forskellen mellem 'sorte' og 'hvide' ideologisk til at spille de to grupper ud mod hinanden og dermed legitimere social ulighed. Dermed opfattes individer, der enten er udsat for eller udøver racisme, som brikker i et større økonomisk og socialt spil bestemt af nogle ydre og overindividuelle strukturer, og med den optik har antiracismen en tendens til at fratage enkeltindivider og grupper en væsentlig handlekompetence i forhold til selv at kunne hhv. håndtere, udforme, udfordre, reducere og udøve indflydelse på forskellige former for (anti-)racisme. Således levner antiracismen ikke megen plads til forandring af den grundlæggende dikotomi mellem 'sorte' og 'hvide', idet den kommer til at fungere som en form for selvopfyldende profeti, fordi der ikke lader til at findes nogen vej ud af den ulige sociale status quo mellem 'sorte' og 'hvide' (May 1999b, s. 2-3; May 1999c, s. 12, s. 21; Kincheloe & Steinberg 1997, s. 24-26; McLaren 1994, s. 53-57, s. 65-66).

Brud med multikulturalisme og antiracisme

Således kritiserer kritisk multikulturalisme både multikulturalisme og antiracisme for på hver deres måde at havne i essentialistiske opfattelser af hhv. 'kulturel identitet' og 'racisme' – samtidig med at de også hver især havner i hhv. 'naiv liberalisme' og 'deterministisk strukturalisme', hvor social forandring enten ikke er ønskelig eller tænkeligt mulig. Konsekvensen af disse essentialistiske teoretiseringer er, at de – på hver sin måde men med samme resultat – kommer til at bidrage til opretholdelsen af den ulige sociale status quo mellem kulturelle grupper, netop ved at reproducere og fastholde stereotyper om etnicitet og 'race' som uforanderlige. I modsætning hertil forstår kritisk multikulturalisme kulturelle identiteter og racismer som uadskillelige fra og sammenvævede med sociale spørgsmål, idet det kulturelle, det politiske og det socio-økonomiske ses som led i en større magtrelateret og historisk betinget proces, hvor krav om sociale rettigheder og ressourcer både legitimeres af og udfordres i kraft af konstruktioner af kulturelle identiteter og racismer. Den kritisk multikulturalistiske ambition er altså at skabe social retfærdighed og lighed mellem forskellige kulturelle grupper ved at holde balancen mellem at anerkende betydningen af kulturelle identiteter uden samtidig at essentialisere dem – dette ved at fastholde at både 'kulturel identitet' og 'racisme' skal forstås i flertal og som processer, der som formbare identitetspolitiske redskaber er under konstant forandring i den sociale forhandling mellem forskellige grupper i samfundet (Kampmann 2003, s. 121; May 1999c; Giroux 1997, s. 247-251; McLaren 1994, s. 55-58).

Udvidelse – via sociologisk og politisk teori om medborgerskab

Samtidig udvider kritisk multikulturalisme også perspektiverne for multikulturalisme og antiracisme, idet den sætter multikulturel og antiracistisk pædagogik ind i en global kontekst. Det gør den ved at inddrage sociologiske og politisk teoretiske perspektiver på kulturel ulighed og identitet anskuet både på tværs af og indenfor den aktuelle organisering af verden i moderne nationalstater. Den teoretiske udvidelse sker i erkendelse af, at nationale uddannelsessystemer befinder sig i samfund præget af bredere socioøkonomiske og politiske uligheder, som er nødvendige at medtænke og forholde sig til i det emancipatoriske projekt om at skabe social og kulturel lighed. For det første stiller kritisk multikulturalisme skarpt på socioøkonomiske og politiske uligheder i en global sammenhæng. Fokus er her på globaliseringen af kapital og dens indflydelse på nationalstaters økonomier og skiftende arbejds-

og ansættelsesmønstre samt på disses sammenkædninger med nye og gamle former for racisme og kolonialisme. Solidariteten er hos fattige og marginaliserede grupper, som oftere er 'ikke-hvide' end 'hvide', men samtidig har kritisk multikulturalisme også en ambition om at komme i dialog med bekymringer hos hvide arbejder- og middelklasser og de former for angst som de møder i takt med at uddannelse, arbejde og en overflod af andre sociale og økonomiske fordele forandrer sig eller helt forsvinder. Det er nødvendigt med en sådan dialog, hvis den ulige sociale status quo reelt skal kunne ændres (*'a pedagogy of whiteness'*, Kincheloe & Steinberg, 1997).

For det andet, og parallelt hermed, kritiserer kritisk multikulturalisme organiseringen af de enkelte nationalstater for en ulige adgang til social og politisk magt blandt kulturelle og sociale grupper. Fokus er her på moderne nationalstaters historiske konstruktion, og de centrale roller som sprog og uddannelse spiller i etableringen og opretholdelsen af en national 'offentlig kultur', og minoriteters ulige repræsentation og deltagelse i denne offentlige sfære kobles bl.a. sammen med kulturelle og sproglige hegemonier i det offentlige rum. I forlængelse heraf diskuterer kritisk multikulturalisme mulighederne for at skabe en multikulturel indretning af nationalstaterne i forhold til at afbalancere, på den ene side behovet for at opretholde en fælles offentlig kultur og sprog, og på den anden side behovet for at anerkende og støtte kulturel og sproglig pluralisme indenfor en fælles offentlig sfære. Således har kritisk multikulturalisme også et bredere fokus på sociale og politiske rettigheder, som kobles til begrebet om medborgerskab (*'citizenship'*) og retten til deltagelse i det offentlige rum uafhængigt af etnisk og kulturel baggrund. Den kritisk multikulturalistiske ambition er at synliggøre og dekonstruere de globale og nationale processer, hvorigennem disse dominerende kultur- og etnicitetsformer usynliggøres og fastholdes, og via denne synliggørelse – bl.a. begrebsliggjort som 'hvidhed' (*'whiteness'*) – at danne grobund for etableringen af kulturelt pluralistiske og reelt demokratiske samfund (May 1999b, s. 3-4; Giroux 1997, s. 235-237, s. 249-252; McLaren 1994, s. 59-62).

Projektets normative udgangspunkt og grundlag for analytisk optik

I den forudgående fremstilling af den britiske udvikling i diskurser om det multikulturelle siden 2. verdenskrig og frem lader kritisk multikulturalisme til at fremstå som det oplyste og rationelle slutpunkt i en nødvendigt og logisk fremadskridende historisk udvikling. Imidlertid skal man - udover en historisk udvikling - også forstå de forskellige diskurser som aktuelt og samtidigt eksisterende side om side i kampen om at erobre 'sandheden' om og magten til at definere den multikulturelle virkelighed, herunder de forskellige grupper, aktører, problemer og løsninger som indgår heri. Til nogle tider og i nogle rum vil en diskurs være mere fremherskende end andre, og danne et såkaldt diskursivt hegemoni, hvor det kan være svært at få øje på andre måder at forstå det multikulturelle på end gennem netop dette perspektiv. Men samtidig vil der altid eksistere andre og udfordrende diskurser, og således må man anskue forskellige diskurser om det multikulturelle som stående i en indbyrdes kamprelation om at definere 'sandheden' om virkeligheden.

At denne 'kamprelation' gør sig gældende kunne jeg fx konstatere på konferencen *'Minority and Majority Relations in Multicultural Society'* arrangeret af 'Netværket for forskning i kulturmøder og flerkulturel pædagogik'³⁰ afholdt på Københavns Universitet i oktober 2006 med oplægsholdere fra bl.a. Storbritannien og Canada. Her fremgik det, at den fremherskende diskurs i den britiske kontekst, efter i

³⁰ Netværket er dansk og består af flg. medlemmer: Jan Kampmann & Thomas Gitz-Johansen (Roskilde Universitetscenter, RUC), Bolette Moldenhawer, Trine Øland, Mette Buchardt & Anna-Vera Meidell (Københavns Universitet Amager, KUA), Anne Holmen, Christian Horst & Eva Gulløv (Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU), Üzeyir Tireli, Vibe Larsen, Kamilla Frimodt Madsen, Peter Mikkelsen & Mette Ginman (Center for Videregående Uddannelse, CVU Storkøbenhavn).

en periode at have lignet kritisk multikulturalisme, nu nærmere - specielt efter 9/11-2001 - kunne beskrives som 'plural/social integration' (jf. de britiske oplægsholdere på konferencen: Phil Cohen, Ann Phoenix og David Gillborn) – set fra et kritisk multikulturalistisk synspunkt et tilbageslag i forhold til den skitserede historiske udvikling. Tilsvarende havde der i den canadiske kontekst været en lignende bevægelse fra en fremherskende diskurs om 'kritisk multikulturalisme' til 'blød multikulturalisme' (jf. de canadiske oplægsholdere på konferencen: Jim McCaskell, Sherene Razack, Jim Cummins). Ligesom hos de nævnte oplægsholdere på konferencen ligger min normativitet og udgangspunkt for analyse indenfor det jeg her bredt betegner 'kritisk multikulturalisme', selvom jeg ud fra konferencen samtidig kunne konstatere at der – også blandt forskere indenfor nogenlunde samme normativitet – også hele tiden kæmpes om at definere og navngive det, der opfattes som den mest demokratiske og socialt retfærdige diskurs om det multikulturelle. Således blev det fx livligt diskuteret om begrebet '*kritisk multikulturalisme*' overhovedet er brugbart, eller om det er mere konstruktivt at benytte begreber som '*Critical Race Theory*', '*Diversity*' eller '*Equity*' i bestræbelsen på at skabe mere demokratiske samfund. På konferencen var der dog grundlæggende enighed om den emancipatoriske ambition om at bidrage til at skabe kulturelt pluralistiske og socialt retfærdige samfund ud fra 1) et kritisk pædagogisk fokus på uddannelsessystemet, 2) en anti-essentialistisk og identitetspolitisk forståelse af kulturel identitet og racisme samt 3) en synliggørelse og dermed forandring af dominerende kultur- og etnicitetsformer mhp. at skabe et mere inkluderende begreb om medborgerskab, og således ændre på de nationale og globale processer der producerer social og kulturel ulighed.

Spørgsmålet er så, hvordan mit projekt relaterer sig til denne kritisk multikulturalistiske ambition? Først og fremmest benytter jeg et kritisk pædagogisk perspektiv, idet jeg anskuer folkeskolen som et kulturelt rum for både (re-)produktion og mulig forandring af nogle af samfundets sociale uligheder i forhold til forskellige kulturelle grupper. Det gør jeg ved at se på, hvordan forskellige grupper i forskellig grad hhv. in- og ekskluderes i skolens rum, hvor forskellige kulturelle lærer- og elevidentiteter konstrueres – og det kritisk pædagogiske spørgsmål er i den forbindelse, hvad disse identitetskonstruktioner betyder for skolens kulturelle rummelighed, og dermed i et større perspektiv for forskellige kulturelle gruppers udbytte, tilhørsforhold og frafald i forhold til skolen. For det andet fokuserer projektet særligt på lærernes etniske identitetskonstruktioner og disses betydning for skolens kulturelle rummelighed. Denne analyse af konstruktionen af etniske læreridentiteter er kendetegnet ved, at nøglebegrebet 'etnicitet' sættes i forhold til begreberne om 'kulturel identitet' og 'racisme', idet de forstås i et anti-essentialistisk og identitetspolitisk perspektiv. Herved forsøger jeg for det tredje også at synliggøre de dominerende og normaliserede former for etnicitet blandt lærerne og i skolens pædagogiske diskurser om det multikulturelle. Ud fra denne kritisk multikulturalistiske analyse af 'etniske lærerperspektiver' håber jeg at kunne invitere til en bredere refleksion over den danske folkeskoles kulturelle rummelighed i et multikulturelt samfund. I det følgende kapitel vil jeg således sætte projektets nøglebegreb *etnicitet* ind i et kritisk multikulturalistisk analyseperspektiv. Dette ved at anskue etnicitet ud fra en anti-essentialistisk og identitetspolitisk teori-optik som kredser om de to centrale begreber 'kulturel identitet' og 'racisme', set indenfor rammen af den moderne nationalstat. Og på baggrund af denne optik vil jeg uddrage nogle analytiske greb til brug i projektets analyse af konstruktionen af etniske læreridentiteter.

KAPITEL 3

ETNICITET – RACE, NATION, RACISME, HVIDHED

I dette kapitel vil jeg – i fire underafsnit – belyse projektets analytiske nøglebegreb 'etnicitet' for til sidst i kapitlet at fremdrage nogle centrale analytiske greb, som jeg vil lægge til grund for min analyse af konstruktionen af etniske læreridentiteter i en multikulturel dansk folkeskole. En commonsense-forståelse af 'etnicitet' eller 'etnisk' lyder:

” **etnisk** (...) – som nationalt, kulturelt el. racemæssigt hører til en bestemt befolkningsgruppe i et samfund (...) afl. af græsk *étnos* 'folk' ” (Politikens Nudansk Ordbog, 2005)

Som det ses af citatet hænger en nudansk definition af '*etnisk*' tæt sammen med begreberne '*nation*', '*kultur*' og '*race*' som bruges til at beskrive en bestemt befolkningsgruppe, et '*folk*'. Kapitlet tager udgangspunkt i dette forhold, at definitionen af '*etnisk identitet*' – også kaldet '*etnicitet*' – er umulig helt at adskille fra disse indbyrdes overlappende begreber om '*racemæssig*', '*national*' og '*kulturel*' identitet, og i forlængelse heraf fra forskellige former for '*racisme*'. Samtidig fastholder kapitlet, at det analytisk set dog er ønskeligt på væsentlige punkter også at definere '*etnicitet*' som forskellig fra disse nært beslægtede begreber. Det er forståelsen af denne dobbelthed af både ligheder og forskelle mellem etnicitet og de nævnte relaterede begreber, som er omdrejningspunktet i kapitlets socialkonstruktivistiske og diskurspsykologiske tilgang til identitet. Kapitlet trækker hovedsageligt på britiske - men også hollandske, amerikanske og australske - kulturteoretikere, der ud fra hver deres vinkel, men på et fælles anti-essentialistisk og identitetspolitisk grundlag, anskuer etnicitet som socialt og kulturelt konstrueret. På dette teoretiske grundlag kredser kapitlets definition af etnicitet således om de kritisk multikulturalistiske nøglebegreber '*kulturel identitet*' og '*racisme*'.

Etnicitet og race som sociale identitetskonstruktioner

Kapitlets første afsnit belyser sammenhængen mellem 'etnicitet' og 'race' ved at anskue dem som socialt konstruerede identiteter, der både indbyrdes overlapper hinanden, og på væsentlige punkter kan og bør defineres analytisk forskelligt. At forstå etnicitet og race som sociale konstruktioner indbefatter først og fremmest at lade være med at opfatte de to identiteter som naturligt og entydigt givne, og i stedet se dem som formbare og foranderlige.

Etnicitet og race som formbare og foranderlige

I en commonsense-forståelse af etnicitet og race opfattes begge identiteter sædvanligvis som 'naturligt givne', idet de ses som udtryk for noget så tilsyneladende entydigt og uforanderligt som fælles 'blodsbånd'. For etnicitets vedkommende i form af en gruppes fælles oprindelse - ofte udtrykt via en fælles historie og sprog - og en dertil knyttet særegen og fælles givet '*kultur*', og for races vedkommende i form af en gruppes medfødte fælles fysiske karakteristika - ofte udtrykt i form af en fælles hudfarve, kropsbygning etc. - og en dertil knyttet særegen og fælles givet '*biologi*'. Men etnicitet og race kan ikke på nogen meningsfuld måde siges at udgøre sådanne 'naturligt givne' identiteter. I stedet er de på hver deres måde formbare og foranderlige udtryk for sociale konstruktionsprocesser (Cornell & Hartmann 2007, s. 32-33).

En sådan socialkonstruktivistisk forståelse af identitet bygger på den poststrukturalistiske præmis, at sprog er en konstituerende og dynamisk former af verden, og ikke bare et sprogligt spejl af virkeligheden. De måder vi forstår og kategoriserer verden på er ikke neutrale gengivelser af verden 'som den én gang er givet', derimod er sproget ideologisk, historisk og kulturelt betinget og et udtryk for særlige måder at opfatte og dermed konstruere verden på. Den britiske kultursociolog Stuart Hall er en væsentlig repræsentant for denne poststrukturalistiske tilgang og dens betydning for en postmoderne re-teoretisering af identiteter, herunder etnicitet og race, forstået som socialt konstruerede identiteter. For at anskueliggøre hvordan identitet konstrueres socialt bruger Hall begrebet '*representation*', idet han trækker på den franske idéhistoriker og filosof Michel Foucaults forståelse af '*discours*'³¹ som fortolkninger og gengivelser af verden, der ikke bare efterligner naturligt givne objekter eller begivenheder, men som former den sociale verden.

"...how things are represented and the 'machineries' and regimes of representation in a culture do play a **constitutive**, and not merely a reflexive, after-the-event, role. This gives questions of culture and ideology, and the scenarios of representation – subjectivity, identity, politics – a formative, not merely an expressive, place in the constitution of social and political life." (Hall 1996a, s. 443)

Denne forståelse betyder, at identitet ikke kan betragtes som udtryk for en dybere 'essens' i form af en på forhånd naturligt givet, fast, indre kerne hos individer eller grupper, men i stedet må opfattes som noget der skabes og forandres gennem den måde vi løbende forstår og repræsenterer hinanden og verden på. Identitetskategorierne etnicitet og race fungerer således som måder at anskue, organisere og handle i verden på, hvilket sker ud fra særligt udvalgte forskelle mellem forskellige grupper, som kædes sammen med bestemte sociale betydninger og egenskaber. Dermed forstås race - i stedet for som naturligt givet - som en særlig optik, der i sig selv konstruerer forskellige grupper som homogene indehavere af særlige menneskelige egenskaber defineret i form af en fælles '*biologisk essens*', ved at sammenkæde disse egenskaber med særligt udvalgte fysiske karakteristika. Ligeledes forstås etnicitet ikke som en entydigt givet identitet, men som en optik, der i sig selv iscenesætter forskellige grupper som homogene indehavere af særlige menneskelige egenskaber defineret i form af en fælles '*kulturel essens*', ved at sammenkæde disse egenskaber med en bestemt oprindelse, historie og sprog. Pointen er, at hverken etnicitet eller race er naturligt givne, men derimod fungerer som måder at repræsentere verden på, og således i sig selv er identitetsskabende optikker.

Flydende kategorier – mellem materialitet og symboler

Denne socialkonstruktivistiske forståelse af identitet indebærer ikke en benægtelse af, at der i verden eksisterer konstaterbare forskelle mellem individer og grupper - såsom forskellig oprindelse og/eller fysiske karakteristika - men den fastholder, at disse forskelle principielt er arbitrære, og at det er måden hvorpå de udvælges og tillægges betydning, der er afgørende i konstruktionen af identiteter. Et eksempel på denne vilkårlighed er, at racebegrebets forskellige 'opfindere' i løbet af 1700- og 1800-tallet langt fra kunne blive enige om en fælles og endelig klassifikation af alverdens 'racer'. For hvor skulle grænsen gå mellem forskellige hudfarver, og hvilke af den tids – siden kollapsede – teorier, frenologiens³² og fysiognomiens³³ tvetydige resultater, skulle man lægge vægt på som afgørende for opdelingen i forskellige racer? Derudover var det heller ikke muligt entydigt at adskille racemæssige

³¹ I kapitlet bruges 'diskurs' og 'repræsentation' og senere 'diskursive repertoarer' som gensidigt udskiftelige begreber.

³² **Frenologi**: teori om at et menneskes karakter kan bestemmes ud fra kraniets form.

³³ **Fysiognomi**: teori om at et menneskes karakter kan bestemmes ud fra dets ydre, især via ansigtstræk.

kategoriseringer – som fx 'teutonere', 'saxere' og 'nordiske typer' – fra samtidigt opstående nationale kategorier – såsom 'tyskere' – og yderligere indblandedes også grupper etnicitet og kultur i kategoriseringerne³⁴. I denne kontekst blev en lang række indbyrdes modstridende og overlappende 'racer', 'nationer' og 'etniske grupper' italesat ud fra individuelle raceteoretikers personlige anskuelser. Og alt efter den politiske sammenhæng blev disse gruppe-kategoriseringer koblet med forskellige kulturelle og sociale karakteristika, fx blev nogle grupper kædet positivt sammen med anlæg for demokrati, mens andre negativt blev kædet sammen med anlæg for autoritarisme (Rattansi 2007, s. 36-37). Pointen er, at det ikke er de konkrete forskelle mellem grupperne i sig selv, men udpegningen heraf og de symbolske betydninger de tilskrives, som er afgørende i konstruktionen af identiteter – og at denne konstruktionsproces samtidig er afhængig af gældende sociale og politiske magtforhold. Det er netop det kreativt iscenesatte samspil mellem en konstaterbar og materiel virkelighed og de symbolske betydninger den tillægges, der gør konstruktionen af identiteter så overbevisende og virkningsfuld. For etnicitets vedkommende er et godt eksempel herpå selve oprindelseselementet. For det meste kender vi både helt konkret - og har hørt om - vores fædre og mødre ophav samt et bredere netværk af slægtninge, hvorved vores oprindelse fremtræder som yderst materiel. Det er den også, men samtidig er den også konstrueret, idet vi fortæller bestemte historier om vores ophav. Fx fremhæver vi visse formødre og -fædre frem for andre, som vi måske helt glemmer eller ekskluderer fra familiekrøniken, og det samme gør sig gældende for den fælles historie om vores særlige etniske gruppe. Pointen er, at vi ved at fokusere på fælles oprindelse samtidig selv kreativt italesætter og dermed også skaber denne fælles oprindelse – i kraft af de historier vi fortæller og i kraft af dem vi udelader, samt det sprog vi bruger til at fortælle dem med, og den adfærd vi lægger for dagen for at vise vores tilhørsforhold hertil. Fysiske forskelle forsvinder ikke over generationer, men man kan godt lære og aflære kulturer knyttet hertil, lære og glemme sprog, skifte stil hvad angår beklædning, tro eller kropsfremførelse, ændre måden at vælge ægtepartnere på, på et par generationer eller mindre (Fenton 1999, s. 7ff).

Så selvom etnicitet og race ofte opfattes som noget essentielt i form af uforanderlige, medfødte identiteter, kan den sociale betydning knyttet til konkrete og fysiske forskelle samt udvælgelsen af disse forskelle således ændre sig over tid og rum, og betydningen af identiteterne dermed skifte - både umærkeligt langsomt og dramatisk hurtigt.

"Though they seem to invoke an origin in a historical past with which they continue to correspond, actually identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being: not 'who we are' or 'where we came from', so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. Identities are therefore constituted within, not outside representation." (Hall 1996b, s. 4)

Set fra et sådant socialkonstruktivistisk perspektiv er identiteter altså ikke givne sandheder om en gruppe eller et individ, identitet handler derimod om repræsentation, dvs. om konstant at skabe særlige fortællinger og deri indlejrede praksisser og betydninger, som konstruerer bestemte identiteter. Derfor kan vi heller ikke analysere os frem til hvad et individ eller en gruppe 'virkelig' er, men i stedet kan vi se på den proces, hvorigennem individet eller gruppen er blevet til og fortsat bliver til i kraft af forskellige

³⁴ Disse mangetydige skillelinjer mellem forskellige 'racer', 'nationer' og 'etniske grupper' hang i høj grad sammen med, at de racemæssige kategoriseringer benyttedes i datidens opbygning af stærke nationalstater omkring idéen om et særligt udvalgt og suverænt 'folk' (se også næste afsnit), og på den måde har der været et stærkt samspil mellem idéen om nationen og racetænkningens opståen og udvikling. 1700- og 1800-tallets race-klassifikationssystemer fik altså ikke bare inspiration fra og fandt anvendelse i forhold til stadigt voksende møder med 'ikke-europæere' - via opdagelses-rejser, kolonialisme og imperialism - men i høj grad også fra den samtidige nationalstatslige opbygning med dertilhørende kampe internt i Europa.

repræsentationer. Dette gælder også for både etnicitet og race, som trods deres tilsyneladende 'naturlighed' – i form af referencer til gruppers fælles 'blodsbånd' - ikke er en gang givne essenser, men netop elastiske identiteter, som er foranderlige og skifter social og politisk betydning afhængig af tid, rum og gældende magtrelationer (Cornell & Hartmann 2007, Hall 1996a, Rattansi 2007, Hall 1996b, Fenton 1999).

Etnicitet og race som grænsedragningsprocesser

Som led i den sociale konstruktion af identiteter er forskelssætning og grænsedragning således helt grundlæggende. Hall beskriver, hvordan konstruktionen af identitet paradoksalt nok kun kan finde sted i kraft af relationen til det den negerer, til det den *ikke* er. For at tale meningsfuldt om hvem vi er, er vi også nødt til at tale om hvem vi *ikke* er, og undervejs i denne selvidentificerings-proces, identificerer vi samtidig 'de andre'. Vores egen identitet afhænger således af forskellen mellem os selv og det vi ikke er, det der repræsenteres som værende 'udenfor' os selv, det Hall med reference til den franske filosof Jacques Derrida kalder identitetens '*constitutive outside*':

"...directly contrary to the form in which they are constantly evoked, identities are constructed through, not outside, difference. This entails the radically disturbing recognition that it is only through the relation to the Other, the relation to what it is not, to precisely what it lacks, to what has been called its **constitutive outside** that the 'positive' meaning of any term – and thus its 'identity' – can be constructed (...) Every identity has at its 'margin', an excess, something more. The unity, the internal homogeneity, which the term identity treats as foundational is not a natural, but a constructed form of closure, every identity naming has as its necessary, even if silenced and unspoken other, that which it 'lacks'." (Hall 1996b, s. 4-5)

Så selvom konstruktionen af identitet ofte involverer påstande om en særegen uforanderlig og iboende kvalitet - for etnicitet og races vedkommende hhv. en 'kulturel' og en 'biologisk' essens - som adskiller 'os' fra alle andre grupper, konstrueres denne identitet netop i, og kan ikke eksistere uden, relationen til 'de andre'. På den måde er identiteter kun midlertidige og arbitrære 'lukninger', dvs. udelukkelser af noget andet i form af påstande om en særskilt og homogen identitet, som i princippet altid kan lukkes op og omdefineres, og grænsen trækkes et nyt sted. Denne identitets-producerende forskelsmekanisme er ligeså grundlæggende i alle andre identiteter som i konstruktionen af etnicitet:

"... ethnicity is a matter of contrast, an inherently relational construct (...) it is to draw a boundary between 'us' and 'them' on the basis of the claim we make that 'we' share something that 'they' do not. An ethnic group cannot exist in isolation. It has meaning only in a context that involves others..." (Cornell & Hartmann 2007, s. 20-21)

Indenfor socialantropologisk forskning var norske Fredrik Barth (1969) en af de første, som fik øje på og formulerede dette konstruerede aspekt ved etnicitet - i modsætning til den ellers udbredte opfattelse af en uforanderlig og entydigt defineret størrelse - idet hans opdagelse var, at etniske grupper i praksis netop altid definerer sig selv *i relation til* andre grupper. Konstruktion af etnicitet og race handler på den måde grundlæggende om at trække grænser mellem 'os' og 'dem' og om at tildele disse skel forskellige sociale betydninger. Denne forskelssætning og grænsedragning sker for at skabe særlige identiteter i en politisk forhandling om fordeling af magt og ressourcer mellem forskellige grupper (Fenton 1999, s. 6). Hverken race eller etnicitet er således statiske kategorier, men opstår, defineres og forandres i sociale relationer mellem grupper og individer, der i kamp om positioner og ressourcer søger at adskille sig fra hinanden.

Flydende grænse mellem etnicitet og race

En væsentlig pointe i denne grænsedragningsproces er, at der ikke kan sættes noget endeligt skel imellem de forskellige konstruktioner af 'os' og 'de andre', fordi grænserne konstant kan rykkes.

Ligesom der ikke findes noget endegyldigt skel internt mellem forskellige etniske grupper eller racer, så er også skellet mellem de to kategorier etnicitet og race flydende, idet de forskelle som ligger til grund for definitionen af de to identiteter godt kan være til stede på en og samme tid, og derfor ikke udelukker hinanden:

"...race and ethnicity often overlap. Ethnicity refers to perceived common ancestry, the perception of a shared history of some sort, and shared symbols of peoplehood. Race refers to a group of human beings socially defined on the basis of physical characteristics. A human group might well meet both sets of criteria at once. (...) What is more, a group may move from one category to another over time." (Cornell & Hartmann 2007, s. 33)

Således er der ikke noget til hinder for, at en 'race' samtidig kan defineres som en 'etnisk gruppe' og omvendt, og konkret er det tit tilfældet at de to blandes sammen – som også påpeget ovenfor. Når en gruppe udpeges som havende *fælles fysiske karakteristika* indebærer dette ofte også en påstand om en *fælles oprindelse* eller et *fælles slægtskab*, som tit sker i kombination med et krav på en *fælles historie*, og symboliseres i kraft af særlige *fælles kulturelle levemåder* (Cornell & Hartmann 2007, s. 33).

Etnicitet og race kan således overlappe på forskellige måder, alt afhængig af pågældende grupper og den historiske periode, idet skiftende definitioner og kombinationer heraf er blevet, og fortsat bliver, brugt som led i politiske og sociale in- og eksklusionsprocesser. Et historisk eksempel herpå er, at definitionen af irere som tilhørende den '*hvide race*' først gradvist blev en 'sandhed' i løbet af 1900-tallet, mens det i 1800-tallet ikke var ualmindeligt for englændere og amerikanere at betragte irere som '*sorte*'. Da ca. 1½ million irere i 1840'erne flygtede fra hungersnød til USA, blev de af de allerede ankomne '*hvide bosættere*' beskrevet med termer som: '*lavpandede*', '*brutale*', '*bestialske*', '*dovne*', '*vilde*' etc., der samtidig var skældsord som på den tid blev brugt om '*sorte*' og '*oprindelige folk*' i USA. Eksempelvis påstod en frenolog, at hans systematiske studium af irske kranier beviste, at de var såkaldt '*afrikanoide*', samtidig med at bladtegnere ofte portrætterede irerne som abe-lignende. Det var først, da det i løbet af 1900-tallet - sammen med andre grupper af europæisk oprindelse - lykkedes irerne i USA at få etableret den racemæssigt bredere paraply-kategori '*kaukasiske*', i stedet for den i forvejen eksisterende '*anglo-saxiske*', at de blev medlemmer af '*den hvide amerikanske race*', og således opnåede status som indehavere af medfødt arbejdsmoral, egnethed til selv-styring, evne til at forsvare landet og dermed fuldgældige medborgere i USA (Rattansi 2007, s. 39-42). På samme måde blev jøders og italieneres '*hvidhed*' først opnået gradvist i 1900-tallets USA – indtil da blev jøder i kraft af betegnelsen '*semitter*' ofte betragtet som ikke-tilhørende '*hvide racer*', og italienere havde i kraft af betegnelsen '*dago*' også en tvetydig status mellem '*hvid*' og '*sort*' (Rattansi 2007, s. 7ff). Disse forskellige sammen-blandinger og ny-konstruktioner af etnicitet og race viser, hvordan de to kategorier er delvist overlappende og ustabile, og forandrer betydning over tid og sted som led i sociale og politiske forhandlingsprocesser (Hall 1996b, Barth 1969, Cornell & Hartmann 2007, Fenton 1999, Rattansi 2007).

Etnicitet og race som magt og forhandling

Således skal det understreges, at konstruktionen af disse formbare identiteter altid sker som en forhandling og på baggrund af gældende magtrelationer på et givet tidspunkt og i en given kontekst, og at vi derfor ikke bare frit konstruere vores egen etnicitet eller race som vi selv ønsker. Hall beskriver denne forhandling af identitet som en dobbeltsidet proces, hvor vi på den ene side både definerer os selv, 'indefra', og på den anden side defineres af andre, 'udefra'. I denne optik forstås identitet som

noget, der bliver til i form af en forhandling og interaktion mellem to sider: På den ene side diskurser, der udefra søger at sige noget om hvem vi er ved, med Halls ord, at 'interpellere os' eller 'kalde os på plads' som sociale subjekter indenfor de pågældende diskurser – eksempelvis ved at betegne os som medlem af eller tilhørende en bestemt gruppe, fx 'danskere', og samtidig ekskludere andre fra netop denne kategori. Man kan her tale om, at diskurserne 'hverver' eller 'positionerer' det enkelte individ ved at appellere til det om at indtage en bestemt social identitet. På den anden side – samtidig med disse udefra kommende 'interpellationer' eller 'positioneringer' – foregår der hos det enkelte individ også nogle identificerings- og subjektiverings-processer, som i samspil med udefra kommende 'interpellationer' gør det muligt overhovedet at italesætte og fremføre os selv med en bestemt social identitet i form af påstande om hvem vi selv mener at være. Disse subjektiverings-processer kan ske som identificeringer med det subjekt som diskursen 'kalder på', eller som udfordrende mod-identiteter, eller måske som forsøg på kreativt at omforme den subjektposition, som diskursen stiller til rådighed, fx ved at sige: *"jeg er dansker, men jeg er ikke en helt almindelig dansker, fordi..."*. Således skabes identiteter også i form af indefra kommende identifikationer med og forhandlede bearbejdnings af de subjektpositioner som forskellige udefra kommende diskurser stiller til rådighed for os. Og et enkelt individ kan indtage mange forskellige og indbyrdes modsætningsfulde identiteter, som skifter afhængig af de diskurser og (mod-) identifikationsmuligheder som er til rådighed på et givet tidspunkt og i en given kontekst.

"I use 'identity' to refer to the meeting point, the point of **suture**, between on the one hand the discourses and practices which attempt to 'interpellate', speak to us or hail us into place as the social subjects of particular discourses, and on the other hand, the processes which produce subjectivities, which construct us as subjects which can be 'spoken'. Identities are thus points of temporary attachment to the subject positions which discursive practices construct for us..." (Hall 1996b, s. 5-6)

I denne socialkonstruktivistiske optik opløses grænsen således mellem en ekstern verden udenfor individet og en intern psykologisk verden, og selvet forstås i modsætning til en fast kerne som spredt eller de-centreret, dvs. som bestående af flere fleksible, skiftende og kontekstafhængige identiteter. Samtidig er dette også en diskurspsykologisk forståelse, fordi den både bygger på den poststrukturalistiske pointe om at diskurser skaber identiteter hos mennesker, og på den interaktionistiske pointe om, at mennesker aktivt bruger diskurser til at skabe egne identiteter og ikke bare er passive bærere af diskurserne. Denne dobbeltsidede konstruktionsproces gælder også i fbm. etnicitet og race, og Cornell & Hartmann (2007) bruger betegnelsen '*asserted*' om den del af en identitet der påberåbes af gruppen eller individet selv, og '*assigned*' om den del af en identitet der tilskrives af andre udenfor gruppen eller individet selv:

"...ethnic groups and identities form in an interaction between assignment, what others say we are, and assertion, who or what we claim to be (...). It is, indeed, a 'reciprocal fluxion', and there is nothing absolute about the process or the end product. Ethnic and racial identities and the groups that carry them change over time as the forces that impinge on them change and as the claims made by group members and by others change as well." (Cornell & Hartmann 2007, s. 75)

Denne hhv. indre påberåben sig og ydre tilskrivning af en etnisk eller racemæssig identitet udgør en gensidigt konstruerende proces, hvor identiteterne konstant er til forhandling, og derfor ændrer sig over tid i henhold til de forskellige påstande som fremsættes om forskellige grupper, hvilket igen afhænger af magtforholdene de respektive grupper imellem. Ligesom alle mulige andre identiteter, så internaliseres udefra kommende definitioner af etnicitet og race heller ikke bare direkte og ukompliceret af det

enkelte individ. I stedet kan det at blive positioneret som del af en gruppe, som man ikke har lyst til at identificere sig med, afføde et stort identitetsarbejde:

“The world around us may ‘tell’ us we are racially distinct, or our experience at the hands of circumstances may ‘tell’ us that we constitute a group, but our identity is also a product of the claims we make. These claims may build on the messages we receive from the world around us or may depart from them, rejecting them, adding to them, or refining them.” (Cornell & Hartmann 2007, s. 83)

Om vi tager den tilskrevne identitet til os, afviser, tilføjer eller raffinerer den, afhænger af om vi i situationen oplever at have en interesse i at udfordre den eller ej. Hvis repræsentationen indebærer positive associationer og sociale privilegier vil vi sandsynligvis tage identiteten på os, og hvis ikke, søge at udfordre den. Men pointen er, at vi ikke bare frit kan ændre på definitionen af de situationer vi lever i. Hvad enten vi betragter dem som defineret af materielle og økonomiske omstændigheder, som politisk, retsligt og statsligt kontrollerede, eller som historisk betingede sociale og moralske kulturer, er ’situationerne’ i sig selv begrænsende. Således foregår repræsentationer af etnicitet og race samtidigt på forskellige samfundsmæssige niveauer – lige fra politiske og økonomiske makrostrukturer på statsligt og mellemstatsligt plan, til institutionelle mesostrukturer i skoler og andre institutioner mellem staten og det enkelte individ, til mikrostrukturer med dagligdags mellem-menneskelige face-to-face-relationer – der griber ind i hinanden på forskellig vis, og hvor visse aktørers definitioner af virkeligheden har større vægt end andres. Derfor må forståelsen af etnicitet og race som ’formbare identiteter’ kombineres med en forståelse af, at disse identiteter ikke kun konstrueres i kraft af individers og gruppers egen frie vilje (Fenton 1999, s. 11ff).

Etnicitet som selvvalgt – race som påtvunget

Et indblik i hvordan disse magtrelationer virker i konstruktionsprocessen kan opnås ved at se på forskellen mellem konstruktion af etnicitet og race, som på hver sin måde udtrykker dialektikken i konstruktionsprocessen mellem indre ’selvvalg’ og ydre ’tvang’. Race kan først og fremmest forstås som konstrueret i kraft af en ydre tilskrivning (*’assignment’*), og som et udtryk for magtudøvelse i form af en envejsdefinition, mens etnicitet kan ses som konstrueret både ’udefra’ og ’indefra’, og dermed som et udtryk for en gensidig definitionsproces, hvor den subjektive dimension (*’assertion’*) er afgørende for, om man overhovedet kan tale om en identitet og ikke bare om en udefrakommende tilskrevet klassifikation eller kategori.

“...race typically has its origin in assignment, in the classifications that a dominant group imposes upon a less powerful collection of others. Ethnicity can have similar origins, but frequently begins in the assertions of group members themselves.” (Cornell & Hartmann 2007, s. 28)

Også etnicitet kan forsøges skabt via tilskrivning ’udefra’, i form af det Cornell & Hartmann (2007) kalder en ’etnisk *kategori*’, men pointen er, at man først kan tale om ’etnisk *identitet*’, hvis den udefra kommende kategori også er, eller bliver, en del af gruppens *egen* selvopfattelse. Tilsvarende kan en identitet som i udgangspunktet er formuleret som en ’race-kategori’ transformeres til en ’etnisk identitet’, hvis gruppen ændrer den udefra tilskrevne identitet, og herved gør den til en del af sin egen selvopfattelse. Det er fx tilfældet med race-kategorien ’sort’, hvor ’farvede’ i USA’s borgerrettighedsbevægelse i 1960’erne engagerede sig i kampen om betydningen af deres ’race’ ved at indføre kategorien ’sort’, i den hensigt at forandre deres tilskrevne ’farvede’ identitet som underlegne pga. hudfarve til en identitet knyttet til en særlig kultur som de kunne være stolte af – jf. *’Black is Beautiful’* – og herved opnå respekt og styrkede rettigheder, fx i form af ophævelsen af raceadskillelse.

Samtidig var denne *'transcoding'* af begrebet 'sort' ikke noget gruppen selv uden videre kunne beslutte sig for at gøre på et hvilket som helst tidspunkt, og skal ses i lyset af de magtrelationer, der gjorde sig gældende i USA på daværende tidspunkt³⁵. Selvom 'sort' således i første omgang udspringer af en tilskrevet race-kategorisering, forandres den på denne måde til en etnisk identitet, som medlemmerne i gruppen tager på sig og gør til deres egen (Cornell & Hartmann 2007, s. 26-39). Processer af racialiseringer og etnificeringer er således tæt forbundne, og de grupper og individer som skabes heraf overlapper tit hinanden (Hall 1996b, Cornell & Hartmann 2007, Fenton 1999).

Begrebskamp: 'etnicitet' vs. 'race'

Selvom det således er en vigtig erkendelse, at de to kategorier etnicitet og race - definatorisk, historisk og kulturelt - overlapper hinanden, og ikke endegyldigt kan skilles ad, er det samtidig en ligeså vigtig pointe at kunne opretholde et teoretisk skel imellem de to. Analytisk set er begrebet etnicitet, i modsætning til racebegrebet, nemlig langt mere brugbart, fordi det ikke på samme måde som 'race' er historisk belastet af menneskefjendske teorier og dertil knyttede udbytnings- og udryddelsespraksisser. Her refererer jeg til det såkaldt moderne videnskabelige racebegreb, sådan som det udviklede sig fra Oplysningstidens og 1700-tallets relativt naive klassifikatoriske tilgang til natur og mennesker³⁶ og frem til 1800-tallet, hvor videnskaben i form af biologisk determinisme kom til at spille en helt afgørende rolle herfor. Udover at bære stærkt præg af tidligere tiders mere løst formulerede etnocentrism³⁷, blev racebegrebet således efterhånden sat ind i en mere videnskabelig ramme for klassificering og evaluering af menneskegrupper, der baserede sig på biologiske forståelser af medfødte naturlige - og dermed uforanderlige - menneskelige essenser³⁸, forståelser som siden blev udbygget af socialdarwinismen³⁹ og eugenikken/arvehygiejnen⁴⁰.

Karakteristisk for disse moderne raceteorier er, at de på reduktionistisk og deterministisk vis sammenblander biologi med kultur, idet de antager 1) at menneskeheden kan inddeles i et begrænset antal særskilte og permanente racer, og at 'race' er selve nøglebegrebet der kan forklare al menneskelig variation, historie, kultur og civilisation, 2) at disse racer kan kortlægges ud fra særskilte fysiske kendetegn, især hudfarve, ansigtstræk, hårtype, statur samt størrelse og form på kraniet, 3) at hver race har særskilte medfødte og naturlige dispositioner, som kommer til udtryk i særlige sociale, kulturelle og moralske træk, 4) at racerne kan opstilles i et sammenhængende hierarki over talent og skønhed, med 'hvide' på toppen og 'sorte' på bunden. Dette moderne racebegreb vedblev at have autoritet indenfor en bred række af sociale, politiske og videnskabelige tankegange i mere end halvdelen af 1900-tallet, og

³⁵ Nogle teoretikere påpeger fx, at borgerrettighedsbevægelsen og ophævelsen af raceadskillelse via lov i 1960'erne skal ses i lyset af den kolde krig, idet magtfulde grupper i USA anså det for nødvendigt at vinde de sorte gruppers støtte for at forhindre, at de 'gik over til fjenden' i form af kommunisterne, og at dette interessesammenfald var nødvendigt for at skabe den sociale forandring (David Gillborn på konferencen: 'Minority and Majority Relations in Multicultural Society', afholdt d. 25.-26. oktober 2006 på Københavns Universitet).

³⁶ **Oplysningstidens race-klassifikationer:** Et eksempel herpå er svenske Carl von Linnés *'Systema Naturae'* udgivet i 1735, hvor han udover planter og dyr inddeler menneskeheden i fire racer (røde, hvide, gule, sorte), men samtidig har racebegrebet i denne periode ikke nogen privilegeret status, og bliver brugt som gensidigt udskifteligt med idéer om variation og nation (Rattansi 2007, s. 25ff).

³⁷ **Etnocentrisme:** den indstilling at de religiøse, moralske, politiske, kunstneriske o.a. normer, som man i sin egen etniske gruppe er opdraget med, udgør den eneste tænkelige målestok i et kulturmøde.

³⁸ **Moderne videnskabelige race-teorier:** Eksempler herpå er engelske Robert Knox' *'The Races of Men'* (1850) og franske Arthur de Gobineau's *'Essay on the Inequality of Human Races'* (1854), (Rattansi 2007, s. 31ff).

³⁹ **Socialdarwinisme** fx repræsenteret af den engelske sociolog Herbert Spencer (1820-93), som tolkede den samtidige Charles Darwins forandringsinteresserede idéer om menneskets evolution på reduktionistisk og racistisk vis. Det er Spencer der er ophavsmand til sætningen *'survival of the fittest'*, som udtrykker troen på at 'hvide racers' teknologiske fremskridt og forfinede skikke er bevis på deres større 'fitness' (tilpasningsevne), og dermed nødvendigheden af at de regerer over 'mørkere og underlegne racer' (Rattansi 2007, s. 54).

⁴⁰ **Eugenik** eller 'arvehygiejne' dominerede racetænkningen i 1880-1930'erne både i Europa og USA. En nøglefigur var Francis Galton der søgte at inddele mennesker og dyr efter forskellige grader af intelligens, som han antog var arvelig indenfor den enkelte gruppe. Han fremsatte tesen om at 'mindre intelligente grupper' reproducerede sig selv i højere grad end 'intelligente grupper', og at det ville medføre et socialt kollaps ('degeneration'), hvis ikke man greb ind i denne forkerte reproduktion, fx ved at lade 'klasser med højere intelligens' føde flere børn (Rattansi 2007, s. 54-55).

kollapsede først for alvor i kølvandet på Holocaust. I forlængelse heraf påpeger Hall, at der stadig står en kamp mellem begreberne race og etnicitet, hvor det første refererer til en essentialistisk og hierarkiserende identitetskategorisering, mens det andet begreb i sig har muligheden for at udfordre denne hierarkisering ved at fokusere på hybridiserende og overskridende identitetskonstruktioner (Fenton 1999, s. 5ff, Rattansi 2007, s. 31ff, Hall 1996a).

'Race' – konstruktion af essentialistiske og hierarkiserede identiteter via andetgørelse

Racebegrebet er en magtfuld måde at konstruere identitetsforskelle på, idet konstruktionen sker via dikotomier, hvorigennem verden reduceres til modsætningspar, der opstilles som om de gensidigt udelukker hinanden. Typiske eksempler på opstillingen af sådanne dikotomier er sort/hvid, mand/kvinde, heteroseksuel/homoseksuel, ung/gammel, dansk/ikke-dansk, der ses som 'enten-eller-identiteter', hvor man *enten* opfattes som det ene *eller* det andet, og hvor den ene pol ses som hierarkisk dominerende over den anden. Race-begrebet kategoriserer og repræsenterer således '*den hvide race*' som væsensforskellig fra '*ikke-hvide racer*', som igennem historien er blevet fremstillet som '*uciviliserede*', '*hedenske*', '*inkompetente*', '*mindre intellektuelle*', '*tættere på naturen*' og '*undviklede*'. Samtidig ses '*den hvide race*' som overlegen i kraft af en identitet som alt det modsatte heraf, og har på dette grundlag nægtet '*de andre*' den samme civile og politiske status som '*os*'. Den dikotomiske identitetskonstruktion sker i kraft af beskrivelser af '*de andre*' som grundlæggende forskellige fra '*os*' – dette på en psykologisk ambivalent måde: enten i form af et eksotisk billede af '*ædle vilde*' eller som et primitivt billede af '*brutale hævnere*', begge billeder af '*irrationelle*' og '*ukontrollerede*' '*andre*', væsensforskellige fra det '*rationelle*', '*selv-beherskede*' og '*fornuftige*' '*os*'.

"Racism (...) operates by constructing impassable symbolic boundaries between racially constituted categories, and its typically binary system of representation constantly marks and attempts to fix and naturalize the difference between belongingness and otherness. Along this frontier there arises what Gayatri Spivak calls the 'epistemic violence' of the discourses of the Other – of imperialism, the colonized, Orientalism, the exotic, the primitive, the anthropological and the folk-lore. (...) Just as masculinity always constructs femininity as double – simultaneously Madonna and Whore – so racism constructs the black subject: noble savage and violent avenger. And in the doubling, fear and desire double for one another and play across the structures of otherness..." (Hall 1996a, s. 445)

Racisme er således et eksempel på, hvordan forskelle kan konstrueres som dikotomiske og uoverskridelige skel mellem grupper af mennesker, hvor den dominerende del af den hierarkiske dikotomi repræsenteres som den selvfølgelige og naturlige, den der hører til ('*belongingness*'), mens den underordnede del repræsenteres som den der afviger fra normen, og dermed som helt anderledes ('*otherness*'). Disse andetgørelsesprocesser foregår i kraft af diskurser om '*den Anden*', fx '*orientalisme*' og '*imperialisme*', som repræsenterer '*den Anden*' som eksotisk og/eller primitiv, og samtidig indirekte repræsenterer den ikke-italsatte '*Første*', som alt det modsatte heraf, nemlig normal og fornuftig. Sådanne dikotomiske hierarkiseringer kan bruges til at legitimere den dominerende gruppes magtudøvelse over den underordnede⁴¹.

'Etnicitet' – konstruktion af sammenvævede og ligeværdige identiteter

Ved at bruge etnicitet i stedet for race søger Hall at udfordre racebegrebet ved at fastholde, at enhver identitet - til forskel fra racebegrebets iboende påstand - er ustabil og uden essens, idet identiteter altid konstrueres på tværs af en række forskelle, som altid potentielt har mulighed for at få en stemme, og

⁴¹ Fx '*den hvide race*'s udnyttelse af '*ikke-hvide racer*' som arbejdskraft indenfor kolonistemer, eller det nazistiske '*herrefolk*'s udbytning og forsøg på fuldstændig udryddelse af '*jødiske undermennesker*' under Holocaust.

dermed opdele og destabilisere gruppen. Fx blander forskelle som køn, seksualitet, religion, alder og klasse sig også med etnicitet og race, og i højere grad end tidligere er identiteter i vores nuværende 'postmoderne verden' synligt fragmenterede og ustabile, fordi de konstrueres igennem en mængde nye og modsætningsfyldte diskurser, der går på tværs af gamle stabile kollektive identiteter. Hall (1991a) beskriver hvordan faktorer som intensiveret globalisering af økonomier, øget migration og forbrug samt nye kommunikationsteknologier har ændret tidligere stabile kollektive formål og identiteter især organiseret indenfor nationalstatens territorium, hvor racebegrebet oprindeligt spillede en afgørende rolle i opbygningen af disse nationalstater. Her fungerede forhold som nation, klasse, køn og familie for som væsentlige omdrejningspunkter, der tilsyneladende ikke modsagde hinanden, og som formede alle andre identiteter, mens der nu findes mangfoldige identitetsskabende centre, som skaber opbrud i form af nye og modsatrettede identiteter. Hall identificerer en opkomst af sådanne kvalitativt 'nye identiteter' (*'new identities'*) kendetegnet ved, at de udfordrer og overskrider tidligere fastlåste identitetskategorier af race, etnicitet, køn, seksualitet, klasse etc. Det positive ved disse nye identiteter er, at de ikke fastfryser et identitetshierarki, men i stedet destabiliserer essentialistiske identitetskategorier og -dikotomier ved at vise nye og mangfoldige krydsninger af identiteter. Dette gælder også for etnicitet og race, og i den forbindelse taler Hall om nye hybride identiteter i form af 'nye etniciteter' (*'new ethnicities'*), der i sig selv udgør en udfordrende form for identitetspolitik, baseret på ikke-hegemoniske og nye sammensætninger af tidligere adskilte identiteter. Således forsøger han at løsrive og 'dekolonisere' etnicitet fra den essentialistiske og hierarkiserende identitetsforståelse knyttet til begrebet om race og dets rolle i opbygningen af nationalstater:

"...the splitting of the notion of ethnicity between, on the one hand the dominant notion which connects it to nation and 'race' and on the other hand what I think is the beginning of a positive conception of the ethnicity of the margins, of the periphery. That is to say, a recognition that we all speak from a particular place, out of a particular history, out of a particular experience, a particular culture, without being contained by that position (...). We are all, in that sense, **ethnically** located and our ethnic identities are crucial to our subjective sense of who we are. But this is also a recognition that this is not an ethnicity which is doomed to survive, as Englishness was, only by marginalizing, dispossessing, displacing and forgetting other ethnicities. This is the politics of ethnicity predicated on difference and diversity." (Hall 1996a, s. 447)

Det er Halls pointe, at vi alle har en etnicitet – det er ikke kun noget 'de andre' har – men netop ikke i form af en forudsigelig, entydig og endegyldig fastlagt identitet. Etnicitet er, ligesom alle andre identiteter, i forandring og afhænger af de kontekster den indgår i, og dermed de andre identiteter den krydses med. Hall taler i den forbindelse om en proces af 'nykombination' (*'recombination'*), 'hybridisering' (*'hybridization'*) og 'klip-og-mix' (*'cut-and-mix'*) af forskellige identiteter, der skaber disse nye og anti-essentialiserende etniske identiteter. I en dansk kontekst taler fx sociolog Yvonne Mørck (1998) tilsvarende om *'bindestregsdanskere'*, der refererer til unge danskere med etnisk minoritetsbaggrund, der søger at konstruere en form for tredje identitet, fx som hverken 'danskere' eller 'tyrkere', men som *både-og*, altså både danske og tyrkiske, dvs. tyrkisk-danskere, og repræsenterer dermed en ophævelse af dikotomien: 'dansker' vs. 'tyrker'. Disse hybride identiteter er i sig selv en form for ny identitetspolitik (*'a politics of ethnicity'*), de udfordrer og afkobler etnicitet fra de traditionelle essentialiserende og hierarkiserende identiteter i forbindelse med 'race' og national identitet. Dermed skabes et nyt og friere spillerum for identitets-konstruktioner, der ikke entydigt hierarkiserer og på det grundlag ekskluderer, men i stedet inkluderer og kombinerer forskellige ligeværdige identiteter på nye måder (Hall 1991a; 1996a, Mørck 1998).

Etnicitet som brugbart analysebegreb – race som fejlagtig teori men stadig virksom diskurs

Til forskel fra racebegrebet rummer etnicitetsbegrebet således muligheden for at henvise til en foranderlig og sammensat identitetskonstruktion, som på en og samme tid er underlagt og udfordrer historiske, kulturelle og politiske identificeringsprocesser.

“The term ethnicity acknowledges the place of history, language and culture in the construction of subjectivity and identity, as well as the fact that all discourse is placed, positioned, situated, and all knowledge is contextual.” (Hall 1996a, s. 446)

I forlængelse af denne definition af etnicitet skal det understreges, at den ligeledes indeholder den afgørende subjektive dimension som fremført af Cornell & Hartmann (2007), der lægger vægt på individets og gruppens egen deltagelse i konstruktionen, reproduktionen og transformationen af ’etnisk identitet’ – en subjektiv dimension som det udefra påtvungne racebegreb eller en ’etnisk kategori’ ikke indeholder. At ’race’ hermed forkastes som teoretisk begreb, betyder imidlertid ikke, at der ikke stadig findes diskurser, hvor idéen om race indgår som et magtfuldt element i den sociale organisering og forståelse af virkeligheden. Derfor er begreber om ’race’ og ’racisme’ også analytisk nødvendige – hvilket jeg vil vende tilbage til i det tredje afsnit af dette kapitel – men først vil jeg i andet afsnit se nærmere på, hvordan etnicitet kan forstås i relation til det beslægtede begreb om ’national identitet’, set indenfor den aktuelle ramme: nationalstaten.

Etnicitet og national identitet som diskurser om kulturel identitet

Kapitlets andet afsnit belyser sammenhængen mellem ’etnicitet’ og ’national’ identitet indenfor ’nationalstaten’, ved at anskue de to som konstruerede via diskurser om ’kulturel identitet’.

Nationalstaten betragtes her som en historisk konstruktion, der rummer nogle iboende problemer i forhold til projektet om at skabe kulturelt rummelige samfund for forskellige nationale, etniske og religiøse grupper, men samtidig findes der også et frigørende potentiale - og dermed et håb for det multikulturelle projekt - i at omtænke den fremherskende forståelse af begrebet ’kulturel identitet’.

National-staten er ikke etnisk neutral – den producerer etniske minoriteter

Den hollandske kultursociolog Gerd Baumann viser i sin bog *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities?* (1999), hvordan begreberne ’etnisk gruppe’ og ’nation’ er overlappende, og at dannelsen af ’etniske minoriteter’ er iboende selve nationalstats-konstruktionen, sådan som den er vokset ud af den europæiske middelalder, og siden er blevet den ultimative enhed man skaber samfund efter, og i løbet af de sidste 100 år er gjort gældende over hele kloden. Hans pointe er, at nationalstater – i modsætning til etniske grupper – principielt påberåber sig en legitimitet som ’etnisk neutrale’, men reelt ikke er det, og at dette skisma giver problemer i forhold til det multikulturelle projekt indenfor nationalstaten. Problemet med nationalstatskonstruktionen er, at den - i forhold til måden den defineres på - er splittet mellem to logikker, hhv. en rationalistisk og en romantisk, der knytter sig til hver sin del af ordet ’national-stat’, hvor den rationalistiske definerer ’staten’, mens den romantiske definerer ’nationen’. ’Stat’ er defineret som en centraliseret styringsform med suverænitet over et bestemt geografisk område, og har indenfor dette territorium monopol på fysisk magtudøvelse (gennem bl.a. militær, politi, fængsel), og opererer ud fra et medlemskabssystem baseret på individuelt ’stats-borgerskab’. Staten er den administrative enhed, der udsteder love som vi

som medlemmer underlægger os, betaler skat til, og får udstedt pas af. Staten bruger monopolet på fysisk magtudøvelse til at beskytte, kontrollere og ekspandere økonomisk aktivitet indenfor sit territorium, og bliver som regel opfattet som den mest rationelle garant for sikringen af sine medlemmers velfærd. Men ikke alle har adgang til dette medlemskab af staten, som afhænger af den enkelte stats lovgivning, og staten har ret til at in- eller ekskludere folk i forhold til sit territorium ved brug af lovgivning og sit monopol på fysisk magtudøvelse. 'Nation', som er den anden del af ordet 'national-stat', er en romantisk forestilling – først formuleret i 1700-tallet af den tyske filosof Johann Gottfried Herder – om at netop etnicitet er grundlaget for staters dannelse, også kaldet 'nations-opbygning' ('*nation building*'). Idéen i denne romantiske forestilling er, at verden oprindeligt består af forskellige adskilte folk eller etniske grupper, som hver især har sin kultur – og at det endelige og ypperste udtryk for hver etniske gruppes kulturelle enhed er dannelsen af en stat, som er den skel-sættende handling der gør at den etniske gruppe kan kalde sig for en nation/bliver til en nation. En nation er i denne opfattelse altså en af flere etniske grupper, hvis medlemmer opfatter sig selv og af andre opfattes som naturlige ejere af med et særligt ansvar overfor staten, fordi den er deres. I den ideologiske national-stats-konstruktion bindes den rationelle opfattelse af 'staten' – som havende legitimt monopol på magtudøvelse indenfor sit territorium – således sammen med den romantiske idé om, at dette territorium naturligt tilhører en særlig etnisk gruppe i form af en 'nation'.

Den reale side af de moderne national-staters opkomst i vesten er imidlertid, at de rent faktisk har været nødt til at overkomme og udviske betydningen af forskellige etniske grænser indenfor deres territorier. Metoden har været at fremstille nationen som bestående af en ny og større 'over-etnisk gruppe' – ikke etnisk, men netop national, og dermed hævet over enhver form for etnicitet og dermed også interne etniske forskelle. De fleste national-stater er imidlertid mislykkedes i at overkomme deres interne etniske skel, fordi de helt konkret har inkluderet visse etniske grupper, mens de har ekskluderet andre – eller har privilegeret visse og marginaliseret andre, og det er præcis denne national-statslige eksklusion, der gør mennesker til etniske minoriteter, både i form af oprindelige folk og immigranter. Enhver national-stat har således en alt inkluderende 'over-etnisk gruppe', som ikke længere er 'etnisk', netop fordi den er en 'nation', fx kaldet '*det amerikanske folk*', '*englænderne*', '*franskmændene*' eller '*danskerne*', hvis medlemmer opfatter sig som grundlæggere af staten og dermed som havende en særlig naturlig ret til og rolle i at skulle styre den – i modsætning til dem der ikke er medlem af nationen, og som bliver konstrueret som etniske minoriteter, uden samme medfødte statsligt sikrede rettigheder som de nationale (Baumann 1999, s. 18-19, s. 30-32).

National-staten dyrker sin egen pseudo-etniske stammeideologi og civile religion

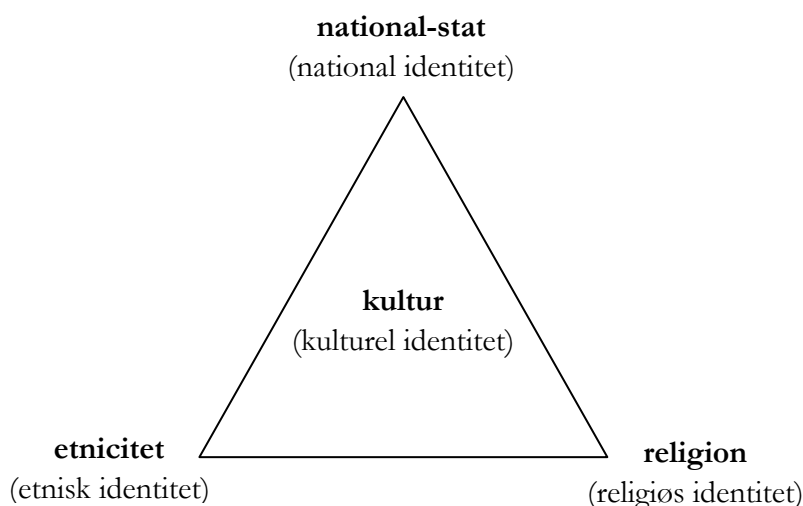
National-staten påstår altså at være '*over-etnisk*', idet den ved statsdannelsen udskifter alle etniske bånd med statslige bånd, der nu baseres på rationelt definerede grupper (fx statsautoriserede professionelle) samt neutralt definerede lighedsbestemmelser (idealet om at alle behandles lige for loven) – som ikke har noget med etnicitet at gøre, da det er *statsligt sanktionerede grupper* og *individuelle borgerrettigheder*. Men problemet er, at denne påstand om 'over-etnicitet' eller 'ikke-etnicitet' ikke holder i praksis, fordi alle national-stater i iscenesættelsen af sig selv samtidig altid benytter en eller anden form for 'pseudo-etnisk stammeideologi' om naturlig samhørighed. Dette i form af et 'forestillet fællesskab' (Anderson 1981) om en fælles oprindelse, historie, kultur og sprog, konstrueret i kraft af en fælles offentlighed etableret via nationalstatslige infrastrukturer såsom fælles medier, kommunikationsveje, transport og andre statslige institutioner, hvor også skolevæsenet spiller en central rolle (Gellner 1983). En vigtig brik i konstruktionen af et sådant nationalt forestillet pseudo-etnisk stammefællesskab er, at størstedelen af de

mennesker som lever indenfor en national-stat i praksis ikke selv vælger deres nationale identitet, fordi de helt konkret fødes ind i den. Derved kommer deres nationale identitet til at fremstå som en naturlig ting som handler om oprindelse og fødsel, og på den måde knyttes national identitet alligevel sammen med en etnisk identitet (Baumann 1999, s. 30-39, Anderson 1981, Gellner 1983).

I tråd med nationalstatens påstand om at den er etnisk neutral, påberåber den sig ligeledes religiøs neutralitet. Den påstår, at den også har udskiftet irrationelle religiøse fællesskaber med en neutral konsensus, baseret på et *rationelt* og *sekulært* fælles grundlag. Men dette fælles neutrale grundlag fyldes i praksis konkret ud med halv-religiøse ideologier, som knyttes til nationalstatens fælles offentlige sfære og civile borgerkultur, fordi enhver nationalstat – trods sin rationalistiske og sekularistiske nationalstatslige ideologi – i praksis ender med at producere sin egen form for offentlig borger-religion eller '*civil religion*' (Bellah 1970), som stats-borgerne bekender sig til fx via deltagelse i forskellige nationale fejringer, i form af bestemte mærkedage og symbolske historiske begivenheder, som ophøjes til at være kendetegnende for den nationale identitet. Dette kan også bestå i religiøst definerede begivenheder og helligdage, da der som del af den civile religion som oftest også eksisterer en statsreligion, der opfattes som en oprindelig og naturlig del af den nationale identitet, og som har en privilegeret status frem for andre religioner (Baumann 1999, s. 41-55, Bellah 1970).

National, etnisk og religiøs identitet – 'den multikulturelle gåde'

Baumanns pointe er således, at national-staten - trods dens modsatte postulat - er kulturelt forudindtaget, fordi den reelt hverken er etnisk eller religiøs neutral, og at det er heri hoved-problemet ligger i forhold til det multikulturelle projekt indenfor nationalstaten. Men i stedet for at give op overfor projektet, mener han at det er konstruktivt at betragte det som en udfordring, der kan formuleres som '*den multikulturelle gåde*'. Det er en gåde der handler om, hvordan vi indenfor nationalstatens ramme kan skabe lighed på tværs af forskellige kulturer, og som kan løses hvis vi omtænker de begreber som gåden er formuleret i⁴². I stedet for at formulere udfordringen som integration af etniske minoriteter får vi langt mere ud af at stille skarpt på selve kulturbegrebet i sammenhæng med det Baumann – som et billede på den aktuelle debat – kalder 'den multikulturelle trekant'



⁴² Som et muligt svar på visionen om varig lighed på tværs af kulturer, nævner Baumann også menneskerettighederne, som han mener, er principielt mest vidtrækkende og inkluderende i forhold til at skabe kulturel lighed på globalt plan. Men som en pragmatisk løsning på 'den multikulturelle gåde' lægger han dem i første omgang lidt til side, fordi de er meget svære at håndhæve i praksis pga. den nationale suverænitets reelle overordning i forhold hertil aktuelt.

Med trekanten anskueliggør Baumann tre yderst markante og tilsyneladende gensidigt udelukkende poler i den aktuelle debat om det multikulturelle samfund – poler der hver især repræsenterer sin udgave af en kultur, som de udråber til at være den mest legitime indenfor nationalstaten:

Dem der ser national identitet som grundlag for den mest legitime kultur.

Dem der ser etnisk identitet som grundlag for den mest legitime kultur.

Dem der ser religiøs identitet som grundlag for den mest legitime kultur.

For ligesom nationalstaten påberåber sig *national identitet* - baseret på etnisk neutralitet og rationalitet frem for religion - som naturligt givet og dermed mere legitim end andre kulturelle identiteter, findes der også antagelser om *etnisk identitet* - baseret på fælles oprindelse, historie og sprog - som naturligt givne 'rødder' og dermed mere legitim end andre kulturelle identiteter, samt *religiøs identitet* - baseret på gudgivne regelskrifter - som 'hellig', og dermed mere legitim end andre kulturelle identiteter. Baumanns pointe er således, at det der er på spil i samtlige debatter om nationale, etniske og religiøse forskelle, kan formuleres som idéen om kultur og kulturel identitet, og hvad de bliver taget til indtægt for at betyde, af de forskellige deltagere. Derfor er kulturbegrebet placeret i midten af den multikulturelle trekant, og for at løse gåden om hvordan det er muligt at opnå lighed, er vi nødt til at gentænke indholdet af selve kulturbegrebet (Baumann 1999, s. 17-27).

En dobbeltdiskurs om kulturel identitet – en essentialistisk og en processuel

Måden Baumann gentænker de polariserede og gensidigt udelukkende positioner i den multikulturelle trekant er ved at indføre et processuelt i stedet for et essentialistisk kulturbegreb, som hænger sammen med et flerdimensionalt i stedet for et endimensionalt identitetsbegreb⁴³. Den essentialistiske kulturforståelse er reelt den mest indflydelsesrige. Den anser nationale, etniske og religiøse samt alle mulige andre kulturer, fx baseret på køn, klasse og alder, som uforanderlige objekter, hvis kendetegn er blevet udarbejdet igennem lange historiske processer, som i dag har indflydelse på og endda former handlinger og tanker hos alle såkaldte medlemmer af kulturerne, der forstås som adskilte og uden overlap. I denne forståelse er kultur noget statisk og iboende, som man én gang for alle er medlem af, som man ikke kan lave om på, og som omfatter hele ens identitet.

Men analytisk set er den en fejlopfattelse, idet den ikke er i stand til at forklare hvordan kulturer ændrer sig, hvilket de rent faktisk gør både i tid og rum. Derfor gør Baumann sig til fortaler for den analytisk mere korrekte processuelle kulturforståelse, hvor kulturel identitet ses som noget vi som aktive 'arkitekter' selv er med til at skabe og omforme igennem vores egen konstant fornyende aktivitet på forskellige tidspunkter og i forskellige kontekster. Den processuelle kulturopfattelses kritik af den essentialistiske – og samtidig håbet for det multikulturelle projekt – er også, at den essentialistiske forståelse underkender, at vi alle reelt praktiserer mere end en kultur, hvad enten vi vil det eller ej, og derfor har flere forskellige kulturelle identiteter på én gang. Vi deltager alle i opretholdelsen og omformningen af både nationale, etniske og religiøse kulturer, og derudover i kulturer som forbindes med fx køn, regionale områder, byer, særlige sprogfællesskaber og sociale kategorier såsom studerende og arbejdere, samt forskellige livsstilskulturer som fx surfere og punkere. Disse forskellige kulturer eksisterer ikke parallelt, men krydser hinanden, og former dermed et konstant foranderligt mønster af sammensatte kulturelle identiteter, som ikke er gensidigt udelukkende, men mulige at sætte sammen på

⁴³ Et identitetsbegreb på linje med den socialkonstruktivistiske og diskurspsykologiske forståelse af etnicitet og race som beskrevet i sidste afsnit 'Etnicitet og race som sociale identitetskonstruktioner'.

nye, varierende og modsætningsfulde måder⁴⁴. Med denne processuelle kulturforståelse er den multikulturelle gåde således løst – i hvert fald teoretisk set (Baumann 1999, s. 81-90).

En 'dobbelt diskursiv kulturkompetence' til opnåelse af privilegier i det multikulturelle

Men trods den processuelle kulturforståelses kritik af den essentialistiske, kan sidstnævnte dog ikke helt afskrives – netop fordi den er så populær i medier og i megen politisk retorik, både om minoriteter og iblandt dem. Baumanns pointe er nemlig, at denne popularitet falder sammen med, at de essentialiserende forestillinger om kultur også bruges som udgangspunkt for at argumentere for rettigheder. Mennesker refererer til deres medfødte *nationale identitet* for at fremme deres borgerrettigheder, de påberåber sig deres naturligt givne *etniske identitet* for at protestere imod diskrimination eller for at kræve positiv særbehandling, og de refererer til deres gudgivne, hellige *religiøse identitet* for at kræve bevidsthedsfrihed og ret til moralsk anderledeshed. At essentialisere en eller flere kulturer er således en brugbar strategi, når man skal argumentere for rettigheder og fritagelser, kollektive krav og gruppeprivilegier. Derfor mener Baumann heller ikke, at man kan stille de to forståelser op overfor hinanden og vælge mellem en falsk, men populær kulturforståelse, og en videnskabelig korrekt, men upopulær opfattelse. Man kan ikke bare afvise den essentialistiske kulturforståelse som 'falsk bevidsthed', fordi vi bruger den rigtig meget af tiden, og dermed er den med til at forme vores multikulturelle virkelighed. Det samme gælder for den processuelle kulturforståelse, som vi også bruger strategisk til at positionere os på forskellige fordelagtige måder, på forskellige tidspunkter og derved også til at opnå privilegier – hvilket gøres i kombination med den essentialistiske kulturforståelse. Det gælder fx en leder der formidler en gruppes oprindelige kulturelle enhed, som rent empirisk aldrig har eksisteret, og postulerer at gruppens fælles kultur er rodfæstet i en sådan uforanderlig fortid. Her kan lederen håbe på at skabe en sådan enhed alene af den grund, at kultur er formbar, påvirkelig og åben for forandring og nye bevidstheder. Det som den kultur-modellerende leder prædiker, er den essentialistiske kulturforståelse, men det er reelt den processuelle som han eller hun praktiserer. Baumann mener, at det er lettere at yde de to kulturteorier retfærdighed, hvis vi i stedet opfatter dem som to forskellige diskurser om kultur. Teorier der er så forskellige forstås oftest som gensidigt udelukkende, men ved at opfatte dem som diskurser kan de forstås som strategiske og kombinerbare måder at tale om og handle i forhold til virkeligheden på (Baumann 1999, s. 90-96). Således benytter mennesker i multikulturelle samfund det Baumann kalder en '*dobbelt diskursiv kulturkompetence*', dvs. at vi trækker på både den essentialistiske og den processuelle kulturdiskurs, når det gælder konstruktionen af forskellige kulturelle identiteter. Vi udvikler en sådan dobbelt diskursiv kulturkompetence desto stærkere, jo mere vi udsættes for multikulturel praksis, idet vi bliver mere bevidste om, hvornår vi skal essentialisere en af vores talrige identiteter, og hvornår vi skal sætte spørgsmålstegn ved vores egne essentialiseringer for at positionere os fordelagtigt. Vi træffer konstant valg om, hvem vi vil identificere os med, hvornår og hvor, og i den proces træffer vi også valg om, hvornår vi vil benytte den essentialistiske diskurs om kultur, og hvornår vi vil bruge den processuelle. At opfatte etnisk og national identitet som udtryk for en sådan dobbelt diskursiv kulturkompetence kan med Baumanns perspektiv således ses som et frigørende kulturpolitisk redskab, fordi vi dermed undgår at opfatte os selv som ofre for egne eller andres rigide kategoriseringer, og i stedet kan begynde at studere, hvordan mennesker rent faktisk er det multikulturelle samfunds 'kreative arkitekter' (Baumann 1999, s. 139ff).

⁴⁴ Jf. også underafsnittet: 'Etnicitet' – konstruktion af sammenvævede og ligeværdige identiteter' i sidste afsnit.

I det følgende vil jeg zoome ind på den essentialistiske diskurs om kulturel identitet, og se på hvordan den kan bruges i forbindelse med konstruktionen af etnicitet, og dermed søge at forstå hvordan det i udgangspunktet åbne begreb om etnicitet, kan bruges på ligeså diskriminerende og ekskluderende måder som racebegrebet.

Etnicitet som racisme – essentialiseret og racialiseret etnicitet

Det er en udbredt opfattelse, at der egentlig ikke er nogen sammenhæng mellem 'etnicitet' og 'racisme' – for hænger racisme ikke uomgængeligt sammen med race og netop ikke med etnicitet? Som de to forrige afsnit har vist, er der indbyrdes overlap mellem de tre begreber: 'etnisk', 'racemæssig' og 'national' identitet, og det er disse overlap som udnyttes, når etnisk - og national - identitet konstrueres på racistisk vis.

Nye kulturelle racismer

Siden 1980'erne har kulturteoretikere - særligt i Storbritannien, Frankrig og USA - diskuteret opkomsten af en såkaldt 'ny racisme', der er mere skjult end tidligere tiders åbenlyse racisme, hvis fordømmelse og skam den søger at undslippe ved at udelade ordet 'race' og eksplicitte henvisninger til fysiske/biologiske forskelle – og i stedet fokusere på etnicitet og kulturelle forskelle. Denne nye racisme camouflerer eller omformer således 'race' som fundamental forskelsbetegnelse ved i stedet at benytte tilsyneladende neutrale, acceptable og til tider endda positive diskurser om etniske og kulturelle forskelle. Men i denne brug af etnicitet og kultur er samtidig indbygget en idé om, at disse forskelle er ligeså iboende og indbyrdes uoverstigelige som de biologiske forskelle, der blev opstillet med det gamle racebegreb (Rattansi 2007, s. 95-96).

I en britisk kontekst er Martin Barker den første til at begrebssætte denne såkaldt nye racisme som '*New Racism*' (1981). Barker beskriver den som en ny trend i de konservatives retorik der opstår i slutningen af 1970'erne, bl.a. udtrykt i premierminister Margaret Thatchers såkaldte '*Swamp Speech*' i 1978, hvor begrebet *nation* - og idéen om en homogen kultur knyttet hertil - bruges som naturliggjort og uoverstigelig forskelsbetegner. Denne nye retorik er domineret af en angst for ødelæggelsen af det nationale fællesskab i form af en særlig britisk kultur, og en dertil knyttet særlig livsform ('*our way of life*'), idet indvandringen af en fremmed befolkning til Storbritannien ses som truende med at ødelægge nationens kulturelle homogenitet, og – i takt med at den fremmede gruppe forøges – efterhånden helt at oversvømme ('*swamp*'), og dermed tilintetgøre det britiske folks kultur og identitet. Barker beskriver denne 'new racism' som en teori om menneskets natur, hvor opdelingen i én gang givne og fast afgrænsede nationer - samt angsten for og fjendskabet imellem disse - italesættes som noget, der ligger i menneskets natur:

"Human nature is such that it is natural to form a bounded community, a nation, aware of its differences from other nations. They are not better or worse. But feelings of antagonism will be aroused if outsiders are admitted." (Barker 1981, s. 21)

Kendetegnende for denne nye racisme er, til forskel fra den gamle, at de kulturelle grupper ('nationer') ikke beskrives som ulige indenfor terminologien overlegenhed/underlegenhed mellem forskellige racer, men i stedet som så essentielt forskellige, og at disse forskelle ikke kan overstiges – og at det således er umuligt at forene eller blande de forskellige kulturelle grupper uden at indbyrdes fjendskab opstår, og

de derfor bør holdes helt adskilt. For at understrege denne forskel mellem ny og gammel racisme bruger Barker om den gamle form begrebet '*classificatory racism*', idet den henviser til et givet race-hierarki, mens han betegner den nye som '*motivational racism*', fordi den indbefatter en universel biologisk beskrivelse af mennesket som 'naturligt fjendtligt' ('*a human instinct*') i mødet med fremmede kulturer ('nationer'). Barker beskriver endvidere, hvordan forskellige former for socio-biologi understøtter den nye racisme ved at konstruere '*xenofobi*'⁴⁵ som naturligt iboende alle mennesker, og dermed via videnskaben forstærker idéen om et grundlæggende fjendtligt instinkt i det enkelte menneskes møde med fremmede kulturer⁴⁶.

De-essentialisering af racisme – biologisk og kulturel

Den britiske kulturteoretiker Ali Rattansi anerkender denne tendens til 'nye kulturelle racismer', men samtidig er hans pointe, at det i praksis ikke er særlig produktivt at opstille endegyldige definitioner af forskellige udgaver af racisme, fordi racisme altid vil forekomme i skiftende og blandede udformninger afhængig af den konkrete kontekst. Således eksisterer der ikke et entydigt skel mellem *enten* en gammel *eller* en ny racisme, men derimod et *både-og*, idet der samtidig med og iblandet disse nye kulturelle racismer eksisterer afarter af den gamle biologiske racisme, der således ikke kun er gammel, men også aktuel⁴⁷. Denne sammenblanding skyldes, at der – som vi har set i de to forrige afsnit – ikke kan opstilles noget skarpt skel mellem begreberne race, etnicitet og nation, hvilket man skal tage helt bogstaveligt, og ikke forfejlet prøve at formulere en endelig og universel beskrivelse af racisme. I stedet skal man se forskellige racismeformer som samspillende diskurser, der alle opererer som grænsedragningsbegreber, som ligner hinanden i deres måder at fungere på, og er umulige at fastholde i en entydig beskrivelse – netop fordi de hele tiden konstrueres i nye og forskellige kontekster.

“...there are no unambiguous, water-tight definitions to be had of ethnicity, racism, and the myriad terms in between (...). Indeed, all these terms are permanently **in-between**, caught in the impossibility of fixity and essentialization. There is a ‘family resemblance’ between them, a merging and overlapping of one form of boundary formation with another, coupled with strong contextual determinations.” (Rattansi 1999, s. 79-80)

På den ene side anerkender Rattansi således, at der findes analytiske og i princippet korrekte opdelinger af racisme i forskellige udgaver, såsom nye former for kulturel racisme, der til forskel fra gammel racisme ikke benytter eksplicitte henvisninger til fysik/biologi og et givet racehierarki. Men på den anden side er hans pointe, at disse såkaldt 'nye' kulturelle grænsedragninger i praksis oftest bruges på måder som fikserer og *naturliggør* dem ved at insinuere, at de er uforanderlige over tid og sted, og dermed indirekte refererer til det 'gamle' biologiske racebegrebs idé om medfødte og naturligt givne egenskaber. Således forbindes påstande om etniske og nationale gruppers kulturelle træk - såsom 'jødernes griskhed', 'afro-amerikanernes kriminelle adfærd' og 'orientalernes lumskhed' - med disse grupper over ekstremt lange tidsperioder, hvorved grænsen mellem kultur og biologi udviskes i kraft af stereotypen om, at "*sådan har de altid været*", og "*derfor vil de altid være sådan*". Via denne idé om kulturel uforanderlighed sker der således en glidning mellem kultur og biologi, dvs. mellem det fortrinsvist

⁴⁵ **Xenofobi**: frygt og afsky for alt udenlandsk, alt fremmed; fremmedhad.

⁴⁶ I en fransk kontekst er filosof og historiker Pierre-André Taguieff kommet med en lignende beskrivelse af nye former for kulturel racisme blot indenfor det politiske højre i Frankrig. Han skelner mellem en gammel racisme i form af '*discriminatory racism*' og en ny i form af '*differentialist racism*' (se fx Taguieff 1990). Mens den britiske kulturteoretiker og feminist Avtar Brah betegner den nye tendens til kulturel racisme '*ethnicism*', idet hun understreger dens stærke kobling til begrebet etnicitet som bruges i en homogeniserende kulturel stereotypificering af etniske grupper (Brah 1992).

⁴⁷ Omvendt gælder det også at forskellige etnicismer allerede har været på spil tidligere i den europæiske historie, idet den 'gamle racisme' indoptog mange allerede eksisterende etnocentrisme i sine deterministiske biologiske beskrivelser af sociale og kulturelle forskelle mellem mennesker, som den læste fast med endelige fysiologiske 'beviser' herpå (Rattansi 1999, 2007).

kulturelt definerede etnicitetsbegreb og det fortrinsvist biologisk definerede racebegreb. Resultatet af sammenblandingen bliver idéen om en uforanderlig – både kulturel og biologisk – 'essens', som fastlåser grupper i absolutte og deterministiske stereotyper (Rattansi 2007, s. 104ff).

Essentialisme og racialisering

Måden hvorpå sociale og kulturelle træk gøres til biologi/natur kan med et analytisk begreb, som indfanger sammenblandingen af kulturelle og biologiske beskrivelser, forstås som *essentialisme*:

"...the way social features are naturalized may be put in more technical social scientific terms by referring to the concept of **essentialism**. That is, what allows cultural traits and biological classifications to operate together as part of an almost seamless framework is the notion of an unchanging 'essence' that underlies the superficial differences of historical time and place." (Rattansi 2007, s. 105)

Essentialisme-begrebet gør det muligt at tale om racisme som kulturel, trods det at moderne idéer om racisme altid har haft et eksplicit biologisk udgangspunkt. Hvis et udtryk skal beskrives som racistisk i henhold til det gamle racebegreb er det principielt korrekt, at der skal være en eksplicit reference til fysiologiske træk - såsom næseform, hudfarve eller genetisk arv - men en sådan entydig definition af racisme går glip af den væsentlige pointe, at de essentialistiske elementer i forskellige generaliseringer og stereotyper som regel altid indeholder begge dele, nemlig både biologiske og kulturelle elementer, og at man ikke får øje på de konkrete racismer ved udelukkende at fokusere på eksplicitte henvisninger til biologi. Mere frugtbart for forståelsen af racisme er det således at fastholde en analytisk optik, der erkender, at race, etnisk og national identitet hænger sammen i overlappende og skiftende former – og at kulturelle racismer også altid indeholder en idé om natur/biologi, mens biologiske racismer omvendt også altid indeholder en idé om sociale og kulturelle træk (Rattansi 2007, s. 105).

Rattansi påpeger, at man kan holde sig det gamle racebegrebs rolle i aktuelle racismer for øje via begrebet *racialisering* ('*racialization*'), som – i lighed med essentialisme – er et brugbart analytisk begreb der anerkender, at racistiske udtryk også varierer i forhold til hvor meget og hvor eksplicit de indeholder elementer af såkaldt gammel racisme. Således kan begrebet racialisering bruges til at undersøge 1) hvor meget racistiske udtryk hviler på *biologiske og fysiologiske opdelinger*, og 2) hvor meget begreber om *medfødt overlegenhed og underlegenhed* er hhv. åbent eller skjult inkluderet heri – og tillader dermed en vurdering af *graden* af racialisering, dvs. i hvor høj grad det gamle racebegreb er på spil. Med en sådan bevidsthed om mekanismerne i det gamle racebegreb kan begrebet racialisering åbne op for produktive analyser af forskellige essentialistiske sammensætninger af biologiske og kulturelle elementer, og for om idéer om hhv. overlegenhed og underlegenhed er med i disse beskrivelser. Dog skal det understreges at begrebet racialisering ikke medfører en entydig overføring af mekanismerne fra det gamle racebegreb, idet racialisering ikke nødvendigvis indebærer, at de der er udsat herfor kategoriseres som underlegne. Et eksempel på 'positiv racialisering' er idéen om jøders og japaneres medfødte høje intelligens, som pga. frygt for disse gruppers dominans på prestigefyldte amerikanske universiteter har medført skjulte kvoter imod deres optag (Rattansi 2007, s. 107-108). På den måde anerkender begreberne essentialisme og racialisering, at der eksisterer et varieret spektrum af racistiske udsagn – fra direkte biologisk racisme til løsere blandinger af kulturelle stereotyper – som udtrykkes både åbent og mere skjult.

Racismer – kombinerede essentialiserede og racialiserede identiteter

I tråd med Rattansis definition af racisme som kontekstafhængig og flertydig kritiserer den britiske kulturteoretiker Tariq Modood antiracismens fokus på racisme for udelukkende at være baseret på

hudfarve (*'colour racism'*) samt den deri indbyggede dikotomi mellem 'sorte' og 'hvide'. Modood er selv britisk-asiat og muslim, og beskriver hvordan han føler sig ekskluderet fra antiracismen, netop fordi den kun definerer mennesker ud fra deres hudfarve, og dermed eksempelvis overser at det er i kraft af religionen, at muslimer føler sig mest diskriminerede. Denne form for religiøs og kulturel racisme er antiracismens ensidige fokus på 'colour racism' blind for, hvilket resulterer i at muslimer ikke direkte kan identificere sig med den antiracistiske kamp. Mangelen på identifikation skyldes i flg. Modood en mekanisme, der eksisterer hos alle diskriminerede grupper, nemlig at medlemmerne af en gruppe påvirkes stærkest af den diskrimination, som sigter på de identitets-aspekter, som gruppen selv identificerer sig mest med. Derfor vil en diskrimineret gruppe altid gøre kraftigst modstand i forhold til diskrimination af de dele af gruppens identitet, som den henter sin største fælles psykologiske styrke i – i muslimers tilfælde religionen. Med denne kritik af anti-racismen afviser Modood ikke betydningen af racisme baseret på hudfarve - også for farvede muslimer - men understreger derimod betydningen af spillet mellem de forskellige former for racisme:

"We need concepts of race and racism that can critique socio-cultural environments which devalue people because of their physical differences but also because of their membership of a cultural minority and, critically, where the two overlap and create a double disadvantage." (Modood 1992, s. 272)

Således indebærer en mere præcis racisme-opfattelse også en opmærksomhed på racialiseringer af religiøse identiteter samt en forståelse af, at disse essentialiseringer samtidig kan overlappe og flettes sammen med racismer baseret på andre kulturelle identiteter. En mere hensigtsmæssig racisme-forståelse indebærer derfor et opgør med anti-racismens entydige racisme- og identitetsforståelse, hvor minoriteter defineres 'udefra' og endimensionalt udelukkende i kraft af deres hudfarve. I stedet er det nødvendigt at forstå minoriteter, og den forskelsbehandling de er udsat for, ud fra deres egen sammensatte selvforståelse:

"Antiracism begins (i.e. ought to begin) by accepting oppressed groups on their own terms (knowing full well that these will change and evolve) not by imposing a spurious identity and asking them to fight in the name of that." (Modood 1992, s. 272)

I tråd med Modoods opgør med denne endimensionale racisme-forståelse kritiserer også Stuart Hall antiracismen (her: *'black politics'*) for at have været for enøjet i sin forståelse af etnicitet og racisme, idet han påpeger at etnicitet skal forstås i kontekst og ses i samspil med andre krydsende og dynamiske kulturelle identiteter, især køn og seksualitet, men også klasse:

"...a great deal of black politics, constructed, addressed and developed directly in relation to questions of race and ethnicity, has been predicated on the assumption that the categories of gender and sexuality would stay the same and remain fixed and secured. What the new politics of representation does is to put that into question, crossing the questions of racism irrevocably with questions of sexuality. (...) black radical politics has frequently been stabilized around particular conceptions of black masculinity, which are only now being put into question by black women and black gay men. At certain points, black politics has also been underpinned by a deep absence or more typically an evasive silence with reference to class." (Hall 1996a, s. 445-446)

Denne forståelse af racisme som racismer og disses indbyrdes samspil, kontekstafhængighed og foranderlighed bygger således på en tilsvarende forståelse af identitet som identiteter, netop som mangfoldige, kontekstafhængige og foranderlige. På den måde kan racismer antage vidt forskellige former, afhængig af hvilke grupper de konstrueres i forhold til og af den grad hvormed de fx seksualiseres og kombineres med andre idéer om fx religiøse og nationale identiteter (Rattansi 2007, s. 106).

De-centrering af det racistiske subjekt – racistisk og anti-racistisk

Racisme er altså et flydende og betydningsskiftende begreb, hvorfor Rattansi svar på, hvordan man imødegår forskellige former for racisme – udover at operere med en de-essentialisering af begreberne race, etnicitet og nation – også arbejder med en såkaldt '*de-centrering af det racistiske subjekt*'. I tråd med de to forrige afsnits identitetsforståelse forstås racistiske identiteter således som de-centrerede og fragmenterede af skiftende og modsætningsfyldte diskurser:

"A 'postmodern' frame posits racist identities – like other identities, including that of the 'antiracist' – as decentred, fragmented by contradictory discourses and by the pull of other identities. As such, racist identities are not necessarily consistent in their operation across different contexts and sites, or available in the form of transparent self-knowledge to the subjects." (Rattansi 1999, s. 92)

Racistiske – og anti-racistiske – identiteter er altså ikke nødvendigvis konsistente på tværs af forskellige kontekster, og derfor heller ikke tilgængelige for den enkelte i form af en klump samlet viden om 'ens egen racisme', som man kan tage frem og holdningsbearbejde, sådan som det fx er intentionen i '*blød multikulturalisme*'. Som eksempel på sådanne modsætningsfyldte racistiske identiteter henviser Rattansi bl.a. til en undersøgelse, hvor en hvid pige i skolen interviewes og der udtrykker stærkt racistiske synspunkter, men som udenfor interviewet ses gå rundt på skolen arm i arm med en asiatisk veninde (Billig & Cochrane 1984). Denne de-centrering af det (anti-)racistiske subjekt gør tilsvarende op med en gængs forståelse af, at produktionen af racismer har et entydigt politisk tilhørsforhold, og at 'nye' kulturelle racismer kun kan komme fra personer og institutioner, der tilhører den politiske højrefløj. 'Bløde multikulturalister' på venstrefløjen benytter nemlig samme - blot positivt ladede - essentialisering af 'kulturelle forskelle', som højrefløjen på deres side benytter i formuleringen af segregerings- og repatrieringsprojekter (Rattansi 1999).

Mellem fragmenterede strukturer og komplekse aktører

Rattansi tilbyder således et diskursanalytisk perspektiv på konstruktionen af racistiske - og anti-racistiske - identiteter og (anti-)racismer, idet han påpeger at disse skabes kontekstuelt, og ikke en gang for alle kan identificeres, fastholdes og knyttes til bestemte personer eller institutioner. Racistiske identiteter og racismer forandres over tid og rum – afhængig af den sociale kontekst og de diskurser der er til rådighed, og af hvilke diskurser der opleves som fordelagtige at trække på i en given situation. Herved tillægges også institutionelle magtstrukturer en betydning i konstruktionen af racismer, men magtfulde moderne (stats-)institutioner - fx indenfor uddannelse og psykiatri - ses samtidig som internt splittede, idet de indeholder en mangfoldighed af arenaer, hvor forskellige diskurser og aktører råder, og hvor racismer dermed konstrueres på forskellig vis. Ligeledes dannes racismer forskelligt alt efter om man befinder sig indeni eller udenfor disse institutioner, fx i klasseværelser, på legepladser, i gader, lægekonsultationer, psykiatriske institutioner eller diskoteker, hvor forskellige diskurser gør forskellige subjektpositioner tilgængelige for forskellige aktører. Så i stedet for at forstå racisme som produceret direkte 'oppe-fra-og-ned' – som anti-racismen gør – anskues konstruktioner af racisme i dette diskursanalytiske perspektiv som afhængige af magtfulde moderne institutioner, men ikke på nogen entydig vis.

Tilsvarende anskues personer som optræder i de forskellige institutionelle kontekster som kreative aktører, der på komplekse måder benytter sig af forskellige 'retoriske strategier' i forsøget på at skabe det der opleves som attraktive identiteter inden for den pågældende ramme; identiteter som sagtens kan være forskellige fra disse personers konstruktion af identiteter i andre kontekster. Som et andet ord for diskurs bruger australske Wetherell & Potter begrebet '*interpretative repertoires*' (1992, s. 89-93) til at

understrege, at diskurser ikke bare er entydigt givne 'oppefra', men også bruges strategisk af aktører 'nedefra', alt efter hvilken konkret sammenhæng de optræder i. Hermed fastholdes en individuel kapacitet og kreativitet til at handle og skabe egne (anti-)racistiske identiteter ved at trække på og sammenkæde forskellige diskurser, samtidig med at det anerkendes, at aktørerne er underlagt de forhåndenværende diskurser (Rattansi 1999). I det følgende vil jeg supplere dette afsnits forståelse af racisme som de-essentialiseret og de-centreret med et blik på racisme som afhængig af konstruktionen af det man kunne kalde normaliseret etnicitet.

Etnicitet som hvidhed – usynliggjort og dominerende etnicitet

I dette afsnit vil jeg udbygge forståelsen af sammenhængen mellem 'etnicitet' og 'racisme' ved at se på konstruktionen af etnicitet som 'hvidhed'. 'Hvidhed' skal forstås som den type etnicitet der ikke umiddelbart er til at få øje på, fordi den ikke betegnes eller betragtes som 'etnisk', og i kraft af denne usynlighed kommer til at fungere som dominerende og normativ i forhold til andre etniciteter.

Konstruktion af 'hvid identitet' uomgængelig i spørgsmålet om racisme

Med sit fokus på konstruktionen af 'hvid identitet' kritiserer den amerikanske hvide feminist Ruth Frankenberg i sin bog *'White Women, Race Matters – The Social Construction of Whiteness'* (1993/2005) en udbredt men forfæjlet opfattelse af racisme. Denne opfattelse ser racisme som et spørgsmål som udelukkende 'farvede' mennesker er nødt til at forholde sig til, mens anti-racistisk arbejde for 'hvide' i modsætning hertil ses som et frivilligt stykke medlidenhedsarbejde for en 'anden', et ekstraprojekt som 'hvide' kan vælge til eller fra. Som korrektiv hertil anskuer Frankenberg derimod racisme som en sag der uomgængeligt også altid involverer 'hvide', og netop *ikke* som et spørgsmål om valgfrihed, fordi racisme er intimt og organisk forbundet *også* med 'hvide's liv, erfaringer og identitet. Hendes pointe er, at racisme er et relationelt system, der dagligt skaber erfaringer og identiteter i *relationen* mellem 'farvede' og 'hvide' mennesker, og for at understrege dette indfører Frankenberg begrebet 'hvidhed' eller 'hvid identitet', fordi det tildeler 'hvide' en synlig plads i racisme-relationerne, som ellers er svær at få øje på. Hendes formål med 'hvidhedsbegrebet' er, at få 'hvide' mennesker til at reflektere over sig selv som uomgængelige deltagere i produktionen af racisme, fordi de uanset hvordan altid befinder sig i denne relation. Så i stedet for at lade 'hvide' affeje racismespørgsmålet med: "*racisme har ikke noget med mig at gøre – jeg er ikke racist*", gør hun det vanskeligere for 'hvide' at undvige refleksion, da det ikke er ligeså let at postulere: "*hvidhed har ikke noget med mig at gøre – jeg er ikke hvid*".

I en dansk kontekst⁴⁸ er en parallel til den forfæjlede racismeopfattelse, at den etniske majoritet i Danmark ikke ser sig selv som uomgængeligt involveret i produktionen og reproduktionen af etniske dominansrelationer i kraft af egne liv, erfaringer og identitetskonstruktioner. I Danmark – hvor debatter om integration ikke som i USA benytter begrebet 'race' men derimod etnicitet – ses den danske

⁴⁸ I den flg. udlægning af Frankenbergs tekst, hvori 'race' - i henhold til amerikansk sprogbrug - er et helt centralt begreb, vil jeg i forhold til en dansk kontekst oversætte 'race' med 'etnicitet'. I amerikanske debatter - både i offentlig politik og indenfor akademien - er begrebet 'race' langt mere udbredt end fx i Europa, hvor racebegrebet er yderst kompromitteret og tyngt af skam (jf. især Holocaust). Dette skyldes slaveriets historiske betydning i USA, som har medført, at racialiseringen af sort-hvide relationer er forblevet et meget fremtrædende træk i diskussioner om racisme, ulighed og minoritetsrettigheder, og hvor begrebet 'race' som oftest kan sættes lig med begreber som 'etnicitet' og 'kultur' (May 1999, s. 3). I forlængelse heraf kan medtænkes Cornell & Hartmann's definition af race og etnicitet, hvor det konkrete ord 'race' sagtens kan indgå i formuleringen af en subjektivt defineret etnisk identitet, netop fordi den pågældende gruppe selv tager race-kategorien på sig på en egen subjektivt defineret måde. I en dansk kontekst vil jeg imidlertid fastholde brugen af begrebet 'etnicitet' i stedet for 'race', og sammen med Frankenbergs tekst om 'hvidhed' bliver dette til 'hvid etnicitet' eller 'usynlig majoritetsetnicitet'.

majoritets usynliggjorte status i de etniske relationer ved, at selve betegnelsen 'etnisk' kun anvendes om minoriteter, og altså ikke opfattes som noget der har at gøre med majoriteten. Som eksempel på denne udbredte forståelse af etnicitet er en uformel undersøgelse foretaget af den danske psykolog Gretty Mirdal, som er født og opvokset i Tyrkiet og docent på Københavns Universitet. I 1998 stillede hun ca. 60-70 forskellige personer, som hun umiddelbart havde adgang til via sit daglige liv i Danmark, flg. spørgsmål: *'Hvad er en etnisk restaurant?'*:

"De fleste svar gik i retning af: 'Et sted, hvor man spiser fremmedartet, ikke-dansk mad.' Vil du kalde en tyrkisk restaurant for etnisk? Ja, da. Pakistansk? Ja! Indisk, ja! Græsk, ... jo. Italiensk? - Det begynder at knibe - Nej det vil jeg faktisk ikke. Fransk ... alsacisk eller sydfransk for eksempel? Stort smil. 'Nej, en fransk restaurant vil man da ikke kalde for etnisk!' Resultaterne af min lille undersøgelse viser, at man, i hvert fald hvad spisesteder angår, forventelig bruger ordet etnisk om noget fremmed og eksotisk, men ikke helt konsekvent. Som min bramfrie veninde udtrykte det: 'Etnisk? Det er, når sådan nogle fejlfarvede som dig står i butikken'. Et medlem af Dansk Sprognævn opførte sig politisk mere korrekt, men meningen var jo den samme: 'Ordet etnisk har med de mennesker vi herhjemme kalder for indvandrere at gøre.'" (Mirdal, Politiken 16.04.98)

Mirdal konkluderer således, at *etnisk* i en dansk sammenhæng ikke bruges som en almen betegnelse, men i stedet handler om at udtrykke en *andethed*, noget *ikke-danske*. At denne sprogbrug, hvor etnisk bruges om mennesker, der ikke opfattes som danske her et årti efter stadig er gængs - også indenfor en professionel integrationsdiskurs - er følgende udtalelse et eksempel på:

"Det [etniske parallelsamfund] bliver en ond spiral af manglende kontakt [med det danske samfund], hvor man går i en indvandrer skole, får arbejde i kiosken og udelukkende har etniske venner" (Integrationskonsulent Esma Birdi i '24timer' 12.10.07; mine understregninger)

Også i akademiske diskurser anvendes ordet '*etnisk*' på denne måde, og et eksempel herpå er som nævnt i indledningen undersøgelsen '*PISA Etnisk 2005 – kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasser i Danmark 2005*' (2007), hvor *etniske elever* modstilles *danske elever*, som altså ikke opfattes som etniske. En omskrivning af Frankenberg's forsøg på at udfordre majoritetens umiddelbare og ikke-reflekterede svar på spørgsmålet om deres forhold til racisme via den selvmodsigende sætning: "*hvidhed har ikke noget med mig at gøre – jeg er ikke hvid*" – kunne i en dansk kontekst også lyde: "*etnicitet har ikke noget med mig at gøre – jeg er ikke etnisk*". Pointen er her, at vi *alle* er etnisk og racemæssigt positionerede i relationen til hinanden, også selvom dette langt fra altid er lige til at få øje på. I et opgør med denne usynliggørelse af bestemte former for etnicitet påpeger Frankenberg, at usynliggørelsen af 'hvid identitet' skal ses som led i en naturliggørelse og dermed en magtudøvelse, som er til fordel for de grupper der ikke umiddelbart betragtes som etniske – og dermed i sig selv er et udtryk for racisme, netop fordi det herved usynliggøres at også konstruktionen af 'hvid identitet' har betydning for de etniske dominansrelationer.

Udgangspunktet for Frankenberg's racismekritik er, at hun som hvid feminist i USA i starten af 1980'erne selv oplevede, at farvede feminister kritiserede 'hvid feminisme' for racisme, fordi de ikke følte at der blev taget højde for deres farvede identitet i det fælles begreb om 'kvindelighed'⁴⁹. Disse anklager om racisme medførte chok, forvirring og frustration blandt hvide feminister, men endte for Frankenberg's vedkommende med at afføde et produktivt identitets- og refleksions-arbejde. Hendes og andre hvide feministers manglende bevidsthed om betydningen af deres egen racemæssige/etniske positionering fik Frankenberg til at gå ind i et forskningsprojekt med det formål at nuancere forståelsen

⁴⁹ Jf. feminismens 'anden bølge'.

af 'hvid kvindelighed', på linje med den nuancering af 'farvet kvindelighed' som farvede feminister havde foretaget med fokus på betydningen af sammenvævningen af kvindeidentitet med andre kulturelle identiteter (*'intersectionality'*), især race og etnicitet, men også klasse. Frankenberg besluttede således at lave livshistoriske interviews med hvide kvinder om betydningen af 'hvidhed' i deres liv, og interviewede bl.a. hvide kvinder gift med farvede mænd om deres oplevelse og erfaring med at leve i en sådan relation. Ud af hendes undersøgelse kom teoretiseringen af begrebet 'hvidhed'.

'Hvidhed' som usynliggjort og dominerende etnicitet

Frankenberg definerer 'hvidhed' eller 'hvid identitet' som en kulturel identitet, der konstrueres i kraft af tre dimensioner:

"First, whiteness is a location of structural advantage, of race privilege. Second, it is a 'standpoint', a place from which white people look at ourselves, at others, and at society. Third, 'whiteness' refers to a set of cultural practices that are usually unmarked and unnamed." (Frankenberg 2000, s. 447)

Således konstrueres 'hvid identitet' via hhv. (1) en materielt privilegeret etnisk/race-positionering, (2) et særligt 'synspunkt' eller en optik – et punkt hvorfra man som hvid ser på sig selv, på andre og på samfundet – samt (3) et sæt af kulturelt specifikke praksisser, der som regel er usynliggjorte. Pointen er, at disse tre dimensioner i den hvide identitetskonstruktion er sammenvævede og indbyrdes afhængige, men samtidig ikke er det på nogen forudsigelig og uforanderlig måde. 'Hvid identitet' kan således forstås som en etnicitet, der konstrueres på samme måde som beskrevet i kapitlets tre foregående afsnit, dvs. at den bliver til i en relationel forhandlingsproces. Her formes og forhandles betydningen af 'hvidhed' aktivt af individuelle aktører og grupper, som kreativt trækker på og nyskaber forskellige diskurser om race, kultur og samfund – samtidig med at den også er begrænset i form af allerede givne diskurser, hvis historie rækker udover nuet i form af referencer til tidligere århundreders vestlige ekspansion og kolonialisme. Fordi der er tale om en forhandlingsproces forandrer 'hvid identitet's betydning sig ligeledes alt afhængig af den specifikke kontekst:

"Whiteness changes over time and space and is in no way a transhistorical essence. Rather (...) it is a complexly constructed product of local, regional, national, and global relations, past and present." (Frankenberg 2000, s. 454)

Det særlige ved 'hvid identitet' – i forhold til andre etnicitetskonstruktioner – er imidlertid dens dominerende status; at den som oftest konstrueres asymmetrisk ud fra en privilegeret position som en usynliggjort, normaliseret og dermed dominerende etnicitet, hvilket sker i relation til andre etniske identiteter, der konstrueres som anderledes og afvigende netop fra denne normative etnicitet⁵⁰. Selvom konstruktionen af 'hvidhed' altså varierer over tid og rum, og tilsvarende er afhængig af hvilke andre kulturelle identiteter den kombineres med, er pointen at anskue 'hvidhed' som en særlig form for dominerende etnicitet, der vedvarende og på varieret vis fortsat bliver konstrueret som magtrelation – både i kraft af materiel position, diskursivt synspunkt og usynliggjorte kulturelle praksisser:

"...the term 'whiteness' signals the production and reproduction of dominance rather than subordination, normativity rather than marginality, and privilege rather than disadvantage." (Frankenberg 2000, s. 454)

⁵⁰ Jf. begrebet andetgørelse i kapitlets første afsnit.

Frankenberg understreger, at det er muligt at konstruere 'hvid identitet' ud fra et ikke-dominerende 'hvidt anti-racistisk synspunkt', hvor man som 'hvid' forholder sig selvbevidst og kritisk til sin egen 'hvide identitet' – men hun fastholder, at det er undtagelsen snarere end reglen. Således finder hun i sin undersøgelse hvide kvinder, der på visse tidspunkter eksplicit enten overtager eller udfordrer racistiske attituder, men på andre tidspunkter hverken ser eller anerkender den racemæssige ulighed, som de implicit nyder godt af. De hvide kvinder lader således til at være både i og ude af stand til at forandre deres konstruktioner af 'hvidhed'.

At synliggøre 'hvidhed' – at udfordre dominerende etniciteter

Det springende punkt i 'hvid identitet's dominans er, at den er svær at få øje på, netop fordi den fremstilles som universal norm og ikke som udtryk for 'kultur', hvorved dens dominans og privilegier usynliggøres og normaliseres. I den hvide identitetskonstruktion er det 'de andre' der har kultur, mens den 'hvide identitet' iscenesættes som udtryk for individuelle menneskers frie handlinger, baseret på rationalitet, fornuft, moral og værdier, der ikke har noget som helst med kultur at gøre. Frankenberg kritiserer – med reference til kolonitiden – denne magtfulde, usynliggørende konstruktion af 'hvid identitet' som hun betegner *den koloniale konstruktion af 'hvidhed'*, idet den fremstilles som et 'tomt' kulturelt rum.

"...we need to displace the colonial construction of whiteness as an 'empty' cultural space, in part by refiguring it as constructed and dominant rather than as norm. Without reconceptualizing culture, we run the risk of reifying and dehistoricizing **all** cultural practices, valorizing or romanticizing some while discounting others as not cultural at all." (Frankenberg 2000, s. 457)

Problemet med konstruktionen af 'hvid identitet' er således, at den kommer til at virke dominerende netop i kraft af usynliggørelsen af dens egne kulturelle praksisser. Ved at skjule at dens egne praksisser er ligeså kulturelle som alle mulige andre etniske praksisser, konstituerer den sig selv som norm, og det magtfulde i den hvide identitetskonstruktion ligger heri: At fremstille sig selv som udtryk for en universal normativitet, der er hævet over kultur. For så længe 'hvid identitet' fremstilles som kulturelt neutral, og dermed hævet over andre kulturer, kan den ikke sidestilles med eller anskues som 'kultur', og derfor heller ikke udfordres. Formålet med begrebet 'hvidhed' er således at fordrive usynliggjorte og dominerende etniciteter fra deres umærkede og unavngivne status, og dermed stille skarpt på betydningen af konstruktionen af majoritetsidentitet i dannelsen og vedligeholdelsen af etniske dominansrelationer.

Projektets analytiske greb

På baggrund af de fire foregående afsnit om konstruktionen af etnicitet – hhv. i relation til race, national identitet, racisme og hvidhed – vil jeg nu kort beskrive, hvilke greb jeg tager med mig videre til analysen.

Det første analytiske greb er et fokus på '*etnisk subjektivering*', hvor den enkelte lærers etnicitet forstås som sammensat af forskellige, kontekstbetingede og potentielt modsætningsfyldte *etniske identiteter*. Analysegrebet går ud på at se konstruktionen af lærernes etniske identiteter som udtryk for en dobbeltsidet social proces, hvor forskellige 'udefra' kommende diskurser – der positionerer den enkelte lærer som etnisk på særlige måder – spiller sammen med 'indefra' læreren selv kommende måder at forholde sig til disse samt trække på andre diskurser om etnicitet; enten ved at overtage, modsige,

moderere eller nykreere de etniske positioneringer (jf. 'Etnicitet og race som magt og forhandling' i kapitlets første afsnit).

Det andet analytiske greb er et fokus på en '*dobbelt diskursiv kulturkompetence*' i form af brugen af to modsatte men kombinerbare diskurser om kulturel identitet. Analysegrebet går ud på at se konstruktionen af lærernes etniske identiteter som udtryk for en 'dobbeltkonstruktion' af etnicitet i kraft af på den ene side en *essentialistisk kulturdiskurs*, dvs. en en-dimensional og statisk forståelse af kulturel identitet, og på den anden side en *processuel kulturdiskurs*, dvs. en flerdimensional og foranderlig forståelse af kulturel identitet. Den essentialistiske og den processuelle diskurs om kulturel identitet forstås som kombineret på forskellig og strategisk vis i konstruktionen af lærernes etniske identiteter, idet lærerne også selv - som kreative aktører - bruger disse to kulturdiskurser til at positionere sig etnisk på måder, der er mulige og opleves som fordelagtige mhp. at opnå positiv status og/eller privilegier indenfor den konkrete (skole-)kontekst (jf. 'En dobbeltdiskurs om kulturel identitet – en essentialistisk og en processuel' i kapitlets andet afsnit).

Det tredje analytiske greb er et fokus på '*racisme som de-essentialiseret og de-centreret*'. Racisme forstås som kontekstafhængige blandinger af både såkaldt nye kulturelle racismer og gamle biologiske racismer, herunder også racistiske sammenvævninger af etnicitet med andre kulturelle identiteter såsom køn, seksualitet, klasse og alder. Analysegrebet går ud på at have blik for konstruktionen af lærernes etniske identiteter som mulige udtryk for hhv. essentialiserende og racialiserende diskurser om etnicitet. '*Essentialisme*' betegner de måder hvorpå kulturelle træk – via idéen om kulturel uforanderlighed over tid og rum – gøres til noget der ligner natur/biologi, hvilket gør det muligt også at tale om kulturelle racismer. Denne del af analysegrebet går således ud på at have øje for om kultur forvandles til biologi - og omvendt - i en uforanderlig essens via brugen af absolutte kulturelle stereotyper. '*Racialisering*' betegner de måder hvorpå det biologiske racebegreb stadig optræder aktuelt - både skjult og mere åbenlyst - i form af racistiske diskurser, der trækker på idéer om 1) biologiske og fysiologiske opdelinger af grupper, og 2) disse gruppers medfødte hhv. overlegenhed/underlegenhed. Denne del af analysegrebet går således ud på at have øje for om mekanismerne i det gamle racebegreb er på spil i aktuelle former. Med begreberne essentialisme og racialisering er der således åbnet op for et analytisk blik på racisme forstået som et varieret spektrum af udsagn – lige fra eksplicitte og skarpe biologiske racismer til mere implicitte og løsere blandinger af kulturelle stereotyper (jf.: 'De-essentialisering af racisme – biologisk og kulturel' i kapitlets tredje afsnit).

Heri ligger samtidig en forståelse af '*det (anti-)racistiske subjekt som de-centreret*', hvilket betyder at det samme subjekt (fx den samme lærer) godt kan konstruere en etnisk identitet som racistisk i én sammenhæng og en anden som anti-racistisk i en anden sammenhæng, alt efter hvad der opleves som strategisk fordelagtigt i de konkrete situationer. På samme måde kan én institutionel (skole-) kontekst godt overvejende være bygget på visse racistiske diskurser, mens en anden kontekst på samme skole fortrinsvis kan være baseret på andre racistiske eller anti-racistiske diskurser. Derfor handler dette tredje analysegreb også om at have blik for konstruktionen af forskellige, kontekst-afhængige og skiftende (anti-)racismer på tværs af både individer og institutionelle kontekster (jf. 'De-centrering af det racistiske subjekt – racistisk og anti-racistisk' i kapitlets tredje afsnit).

Det fjerde analytiske greb er et fokus på '*racisme som afhængig af konstruktionen af hvid identitet*', idet 'hvid' identitet forstås som de konstruerede etniske identiteter man ikke i første omgang får øje på, fordi de

netop ikke betegnes eller betragtes som etniske, og i kraft af denne usynliggjorte status kommer til at fungere som dominerende og normative i forhold til andre synliggjorte etniciteter, som denne 'hvide' etnicitet er helt afhængig af, i konstruktionen af sig selv. Analysegrebet går ud på at have blik for konstruktionen af lærernes etniske identiteter som mulige udtryk for 'hvide' etnicitetsformer, der på én gang usynliggør egen etnicitet og på samme tid synlig- og andetgør andre etniciteter, netop som etniske og anderledes, dvs. som afvigende fra den normative etnicitet. Mekanismen i 'hvid' etnicitet er på den måde at fremstille 'de andre', dvs. de etniske, som determinerede af en kollektiv kultur, mens den iscenesætter sig selv som udtryk for individuelle menneskers frie valg og handlinger, baseret på rationalitet, fornuft, moral og værdier og derved som hævet over etnicitet og kultur. Med begrebet 'hvidhed' åbnes op for et analytisk blik på racisme som relationelt konstrueret og dermed også som afhængig af den 'hvide' del af relationen, dvs. konstruktionen af usynliggjort 'hvidhed'. At få øje på og italesætte denne dominerende og normative 'hvide' identitet netop som en kollektiv *etnisk* identitet er, hvad dette fjerde analytiske greb går ud på (jf. 'At synliggøre 'hvidhed' – at udfordre dominerende etniciteter' i kapitlets fjerde afsnit).

Disse fire analytiske greb kredser således om kritisk multikulturalismes to nøglebegreber – '*kulturel identitet*' og '*racisme*' – baseret på en socialkonstruktivistisk og diskurspsykologisk identitetsforståelse. I det følgende kapitel vil denne tilgang til etnicitet også ligge til grund for de metodiske overvejelser i forbindelse med produktion og analyse af projektets empiriske materiale.

KAPITEL 4

METODE

Metodekapitlet bygger videre på de to teorikapitlers forståelse af identitet som socialt konstrueret. I denne optik bliver det vigtigt, at forskeren tydeligt reflekterer over - og fremlægger - hvordan forskellige 'forsknings-identiteter' er blevet til undervejs i projektet, således at det bliver muligt at vurdere, hvordan disse identiteter har fungeret som både begrænsende og produktive betingelser for projektet. Den britiske forsker i kvalitativ metode i fbm. 'race' og etnicitet, Yasmin Gunaratnam, definerer i dette perspektiv forskning som en 'diskursiv praksis', der tilsiger en høj grad af metodisk refleksivitet:

"I will argue for a radical reflexivity in research that involves rigorous attention to explicating the ways in which research participants and researchers are socially situated (...) The idea that research is a part of social and historical relations, and produces rather than simply reflects what we are researching, is encapsulated in the conceptualization of research as a **discursive practice**. The significance of conceptualizing research on 'race' and ethnicity as a discursive practice is that it opens up analytical opportunities for researchers to interrogate our current understandings, interests and research practices." (Gunaratnam 2003, s. 7-8)

Denne metodiske refleksivitet er også vigtig, når det gælder kritisk forskning i 'race' og etnicitet, idet den giver forskeren nogle analytiske muligheder for at udfordre eksisterende - måske fastfrosede og ekskluderende - forståelser af 'race' og etnicitet. Således har det været min intention at have en åben og med-reflekterende metodisk forskningstilgang, hvor jeg retter opmærksomheden mod også min egen med-producerende rolle i både produktion og analyse af projektets kvalitative empiriske materiale.

Produktion af empiri – metodiske refleksioner

"Forskning er en social proces, hvor interaktionen mellem forsker og felt direkte vil påvirke selve forskningsforløbet. Derfor defineres og omdefineres forskningsprojektet løbende først og fremmest af forskeren, men også af de mennesker, som studeres." (Kristiansen & Krogstrup 1999, s.132)

Felt: skole med multietnisk lærerkollegium

Som empirisk genstand for projektet var jeg interesseret i et lærerkollegium med en gruppe etniske minoritetslærere som indgik i arbejdshverdagen og underviste på lige fod med etniske majoriteter – hvilket ville sige med samme formelle lærer-kvalifikationer som majoritetslærerne, nemlig en dansk læreruddannelse. Et sådant lærerkollegium er et relativt nyt og ikke særlig udbredt fænomen, hvorfor det ikke var helt let at finde en skole. Jeg endte med at fokusere på skoler i Københavns kommune, fordi den som en af få danske kommuner som arbejdsplads har en erklæret generel etnisk ligestillingspolitik – og i forlængelse heraf bl.a. følgende mål på skoleområdet: "*At øge antallet af tosprogede lærere således at lærer-sammensætningen i højere grad afspejler befolknings-sammensætningen*"⁵¹. Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen laver årligt en statistik over udviklingen i antallet af pædagogiske medarbejdere med etnisk minoritetsbaggrund⁵², og ud fra den kontaktede jeg 6 skoler med ansatte minoritetslærere. Mit foretrukne valg blev Brogårdens Skole, fordi den er den skole i kommunen, der har flest

⁵¹ www.tosprogede.kk.dk/Univers_Folkeskole/Statistik/StatistikEtnisk.html, 14.05.2003

⁵² Ibid.

pædagogiske medarbejdere med etnisk minoritetsbaggrund (knap 20%), heraf også flest etniske minoritetslærere. Dvs. 5 minoritetslærere med en dansk læreruddannelse ud af et lærerkollegium på i alt 57 pædagogiske medarbejdere⁵³. Her så jeg muligheden for at få indsigt i en alternativ pædagogisk diskurs og praksis, der udfordrer den aktuelt fremherskende monokulturalistiske integrations-forståelse. Dette indtryk af en skole der arbejder for etnisk og kulturel mangfoldighed og lighed blev yderligere styrket af skolens egen hjemmeside-beskrivelse:

”Vi er en multikulturel skole – og det, synes vi, er en gave! Vi mener, at mangfoldighed er en styrke! Vi har en spændende opgave med at skabe et fællesskab og et tilhørsforhold for alle børn på skolen. (...) Brogårdens Skole er baseret på en dansk skoletradition og rummer mange kulturer og trosretninger. Vores samvær bygger på åbenhed, ligeværd, demokrati og respekt for det enkelte menneske”⁵⁴

Min forhåndsforestilling var således en skole der åbent diskuterede etnisk ligestilling og flerkulturelle kompetencer blandt lærerne, og at dette ville lette adgangen til skolen, som jeg forestillede mig ville have en interesse i mit projekt, som mange andre steder ikke ville give mening, pga. den fremherskende monokulturalistiske diskurs og de tabuer som følger af den.

At få adgang til feltet: skolens lærerkollegium

”De fleste gatekeepers⁵⁵ interesserer sig for eller bekymrer sig om det billede af organisationen, som forskeren tegner med sine beskrivelser og analyser. Ofte vil gatekeeperen have et bevidst eller ubevidst ønske om at se sig selv og sine kolleger fremstillet i et så positivt lys som muligt (det modsatte kan dog i visse situationer også være tilfældet).” (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 140)

Skolelederen som entusiastisk og imødekommande gatekeeper

Skolelederen var den første og afgørende gatekeeper til skolens lærerkollegium. Hun startede med at give mig adgang til skolen i form af et introducerende møde, hvor jeg uddybede mit projekt, og hun fortalte mere om skolen og lærerne, og hvor jeg meget uformelt også lige hilste på vice-inspektøren, sekretærerne og de lærere der tilfældigvis var på lærerværelset i det første frikvarter. Mødet endte med at hun sagde god for at jeg kontaktede skolens lærere via mit spørgeskema mhp. senere interviews. Min oplevelse var, at skolelederen gav mig adgang til at lave projektet, fordi min egen engagerede beskrivelse af skolen (se ovenfor) stemte godt overens med hendes opfattelse af skolen som værende på forkant og i udvikling, herunder hendes stolthed over de mange minoritets-etniske ansatte. Mit indtryk af skolelederen som meget udviklingsorienteret og igangsættende fik jeg siden bekræftet, da jeg bl.a. fandt ud af, at hun på eget initiativ netop havde indgået aftaler om to andre projekter igennem Videnskabsbutikken på RUC – disse med fokus på skolens elever.

Tillidsmanden som ’politisk allierende’ og kontrollerende gatekeeper

For at forebygge modstand blandt lærerne imod et projekt på deres bekostning dikteret ’fra oven’, foreslog jeg selv at kontakte skolens tillidsmand for med ham at aftale en god måde at introducere mig selv og mit spørgeskema for samtlige lærere. Min kontakt til tillidsmanden (TR) viste sig imidlertid at udgøre lidt af en ’rutchebanetur’ og forhaling af mit projekt. Ved vores første møde havde TR (ud fra

⁵³ De 57 pædagogiske medarbejdere tæller udover lærerne også skolens leder, viceinspektør, børnehaveklasseledere samt modersmålsundervisere som underviser i 8 forskellige sprog på skolen, idet Københavns kommune som en af få kommuner har besluttet at tilbyde modersmålsundervisning for etniske minoriteter efter at regeringen i 2002 gjorde dette valgfrit for kommunerne.

⁵⁴ www.brogardens-skole.dk/page5.html, 27.08.2003

⁵⁵ ”Gatekeeper(s) er den eller de personer i en organisation, som har autoriteten til at give eller nægte en person adgang til organisationen med det formål at udføre forskning” (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 139)

kommunikation med ledelsen) den forhåndsforståelse, at mit projekt fokuserede på 'tosprogede' (feltets terminologi) *elever*, hvortil jeg understregede at det var *lærerne* jeg var interesseret i. Hans reaktion på dette var om jeg så ikke bare ville snakke med de 'tosprogede' lærere, men jeg fastholdt at det var vigtigt for mit projekt at fokusere på alle skolens lærere og deres forståelse af egen etnicitet, og at jeg også var interesseret i samarbejdet mellem 'et- og tosprogede' lærere. Hertil var han lidt forbeholden, idet han ikke mente at det var sikkert at alle lærere ville deltage, fordi der for et års tid siden havde været en del faglig polemik i forhold til de 'tosprogede' lærere, som især hang sammen med et løntillæg for 'tosprogede' lærere, som Københavns kommune havde indført i samarbejde med Københavns Lærerforening (KLF), og som nu kørte på andet skoleår. Han forklarede at polemikken handlede om, at folkeskolelærere generelt følte sig underbetalte, og at det derfor var svært for nogle af KLF's medlemmer at acceptere et sådant tillæg. Især fordi de 'tosprogede' lærere mange gange reelt kun var 'etsprogede', hvormed han mente, at de kun var i stand til at tale deres modersmål, og ikke dansk. TRs egen holdning til polemikken var, at det måske nok var i orden, at de 'tosprogede' lærere fik et løntillæg, men at der i den forbindelse var behov for at få klarlagt, hvad man egentlig fik ud af et sådant samarbejde mellem 'et- og tosprogede lærere', lidt à la 'hvad får vi for pengene, og hvad kan vi kræve af samarbejdet med de tosprogede lærere?', og at dér kunne mit projekt måske spille en konstruktiv rolle. Altså positionerede han mit projekt som nyttig i forhold til at afklare – og legitimere – fagforeningens gældende lønpolitik. For at opnå en meningsfuld plads i hans og andre læreres forståelse afviste jeg ikke uden videre dette aspekt. TRs reaktion på, at jeg metodisk havde tænkt mig at uddele et spørgeskema til alle skolens lærere, var et statement om at lærerne generelt var tidsmæssigt pressede, og at de skulle bruge af deres 'puljetid'. Jeg forklarede at det kun ville tage 5-10 minutter, og foreslog at det kunne overstås relativt hurtigt, hvis jeg kunne få lov at uddele skemaet på et fælles lærermøde, hvor alle kunne udfylde det mens de sad der, og jeg på min side kunne få besvarelsenerne tilbage med det samme. Det lød okay. Resultatet af denne første forhandling med TR var således, at han dannede sin egen 'alliance' med mig ved at erklære, at han nok skulle gøre en indsats for at få gruppen af 'skeptiske' ('etsprogede') lærere til at deltage i mit projekt, og at han gerne ville sætte et kvarter af til mit spørgeskema på det næstkommende lærermøde.

Projektet i lommen på tillidsmanden

Ved et efterfølgende møde, hvor jeg pilottester mit spørgeskema på TR går det imidlertid op for mig, at det lærermøde han har givet mig adgang til er KLF's lokale møde på skolen – hvor det er frivilligt for lærerne at møde op – og ikke det Pædagogisk Råds (PR) møde – hvor alle lærere har mødepligt – som ligger samme dag. Jeg vil gerne deltage på PR-mødet i stedet, men TR forklarer at han er på kursus der, og at jeg derfor vil være 'alene' uden hans opbakning. Jeg kan ikke rigtig gennemskue om det er godt eller skidt, og ved i situationen ikke lige hvad jeg skal sige, men ringer senere til ham og fastholder, at det er PR-mødet jeg gerne vil med på. Han vil videreformidle mit ønske til PR-mødelederen samme aften, og siger at jeg derpå selv kan kontakte hende – igen udtrykker han at jeg så er uden hans opbakning. Da jeg opsøger PR-mødelederen (der er nu en uge til PR-mødet), kan jeg ikke komme på dagsordenen, idet hun henviser til at mig og TR bare skal gøre som vi først har aftalt, og jeg fornemmer at en handel er blevet slået af mellem de to.

Jeg beslutter i første omgang at gå med på TRs arrangement ved at præsentere mit projekt på KLF-mødet, og får der hans 'opbakning', idet han påpeger overfor de fremmødte ca. 10 af skolens lærere, at det er en 'god sag' og at 'emnet er på KLF's dagsorden', idet han igen fokuserer på det nyttige i at få kortlagt, hvad de får ud af samarbejdet mellem 'et- og tosprogede' lærere. Jeg får mødets opbakning og

en lærer foreslår, at jeg kan dele spørgeskemaerne ud i lærernes dueslag. Men TR siger at han nok skal uddele spørgeskemaerne, og PR-mødeleder som også er til stede, påpeger at nu skal de videre til næste punkt, og at jeg derfor skal gå. Jeg føler at projektet er gledet mig af hænde, og at TR nu har kontrollen over mit projekt. Måden han håndterer denne kontrol er ikke ved at dele et spørgeskema ud til alle lærere, men derimod at uddele referatet fra KLF-mødet, hvori der står at interesserede lærere kan henvende sig til ham og få et skema, og derudover ved at stille sig op på lærerværelset i et frikvarter og meddele at interesserede kan få og aflevere skemaet hos ham⁵⁶.

Etablering af legitim forskerposition

Jeg må konstatere, at jeg i mit ønske om at få adgang til skolens lærere og gennemførelsen af mit projekt er blevet for afhængig af den meget hjælpsomme men også kontrollerende TR, idet jeg har gjort det for oplagt for ham at 'klare ærterne' for mig.

"...det [*er*] bestandigt forskerens opgave at 'styre og kontrollere' de aktiviteter, han eller hun er involveret i på et givent tidspunkt i [*forsknings-*]processen. En plan, der i udgangspunktet er fornuftig og gennemreflekteret, kan altså under ingen omstændigheder betragtes som en garanti eller 'automatpilot'." (Kristiansen & Krogstrup 1999, s.132)

Planen om at kontakte TR mhp. at forebygge modstand mod projektet blandt lærerne var i udgangspunktet okay, men nu er hans kontrol med projektet gået for vidt, og jeg er nødt til at insistere på at det ikke er metodisk holdbart. Samtidig vil jeg gerne undgå at TR kommer til at modarbejde mit projekt, og søger at bevare en venlig relation ved at takke for hans indsats, men insistere på at det er nødvendigt, at jeg selv præsenterer og uddeler spørgeskemaerne. Jeg forklarer at jeg vil kontakte skolelederen og PR-mødelederen mhp. at gøre dette på næste PR-møde, men han har to indvendinger, som viser sig bl.a. at have dannet grundlag for PR-mødelederens afvisning af min deltagelse i mødet sidste gang. Den ene er at 10-15 minutter er lang tid i et i forvejen presset mødeprogram, og den anden at lærerne måske vil opfatte udfyldelsen af spørgeskemaet på selve mødet som en tvang, hvilket han ikke ønsker at udsætte dem for. Det er to legitime indvendinger, så jeg foreslår en modificeret udgave af min introduktion af projekt og spørgeskema, nemlig at jeg nøjes med fem minutters præsentation, og at jeg derpå deler spørgeskemaerne ud i alle lærernes dueslag. Jeg beder om PR-mødelederens telefonnummer, men det kan jeg ikke få (skolen har en politik om ikke at udlevere lærernes telefonnumre til 'fremmede') – i stedet vil han selv videre-formidle min modificerede udgave til hende og også gerne mit telefonnummer. Da jeg møder op på skolen og støder ind i TR er det første han gør at give mig en 'anonym konvolut' med hans egne indsamlede 9 spørgeskemaer, idet han erkender at "det er jo et noget magert udbytte", og der lader til at være 'no hard feelings', idet han henviser mig til PR-mødelederen, "det er hende derovre med brillerne nede på næsen", der nu som sidste gang ser meget travl og optaget ud. Da det endelig lykkes mig at trænge igennem til hende 'in person', viser det sig at hun har snakket med TR, og det er i orden at jeg kommer på dagsordenen i den modificerede udgave. Jeg er lettet og taler også med skolelederen, som jeg har undgået at bruge som trumf overfor TR og PR, men det viser sig at de har cleareret spørgeskemaet med hende, og som øverste gatekeeper siger hun til mig, at "det ser fornuftigt ud", og lykønsker mig med at jeg også har fået KLF's opbakning.

"I den indledende kontakt med feltet skal forskeren forsøge at legitimere sin tilstedeværelse. Adgangen kan ofte lettes, såfremt forskeren har venskabelige eller andre forbindelser til personer i det miljø, som skal studeres. Sådan

⁵⁶ Min tolkning af TRs forsøg på at kontrollere mit projekt er, at han ser det som sin opgave at sørge for at en latent konflikt på lærerværelset ikke bryder ud.

forholder det sig dog sjældent. Forskeren står oftest over for fremmede, og derfor må han eller hun kunne dokumentere en formel tilknytning til en legitim organisation, såsom universitet eller anden forskningsinstitution” (Kristiansen & Krogstrup 1999, s.137)

Det ender med at jeg får mine 5 minutters 'prime time' på det næste PR-møde, hvor alle lærere er tilstede, og hvor PR-mødelederen nu også er min nye allierede, idet hun påpeger at ”det tager ikke lang tid at udfylde, og det er meget sjovt”. Efter min præsentation spørger en lærer efter spørge-skemaet, og PR-mødelederen siger, at dem skal hun nok tage sig af at uddele i samtlige læreres dueslag for nu skal de videre i mødet, og jeg skal gå. Jeg er ikke meget for at slippe spørge-skemaerne, men denne gang sker overleveringen i samtlige læreres påsyn, og derudover har jeg selv kopieret alle spørgeskemaer og forsynet dem med et følgebrev, hvorpå RUC's brevhoved står tydeligt at læse øverst. Således søger jeg at tydeliggøre og overbevise om min uafhængige og legitime position som forsker på skolen ved at hente autoritet i min videnskabelige institution (RUC). I forlængelse heraf har jeg også produceret en 'svar-kasse' med mit foto og mine RUC-kontakt-informationer (inklusive min vejleder) udenpå, hvori lærerne kan aflevere deres besvarelser. Jeg præsenterer og placerer svar-kassen centralt på lærerværelset, inden jeg går.

Produktion af empiri i feltet: spørgeskema, interview, observation

”Hvordan får man fingre i de data, som er interessante uden at gøre skade på miljøets deltagere eller medlemmer? Ofte spiller forskerens anstrengelser i de indledende faser en nøglerolle, men problemet med adgang varer som regel i en eller anden form ved gennem hele feltarbejdet” (Kristiansen & Krogstrup 1999, s.134)

Kvalitativt spørgeskema – adgang til lærerne og deres definition af egen etnicitet

Formålet med spørgeskemaet var flere ting. Dels at få adgang til lærerne ved at give dem mulighed for at krydse af om jeg måtte kontakte dem mhp. et senere interview. Dels at lade lærerne selv betegne deres eget etniske tilhørsforhold, for derigennem at undgå at jeg ud fra skolelederens eller egne præfabrikerede definitioner på forhånd udpegede lærerne som hhv. 'minoritets- og majoritets-etniske', således at de alle selv fik mulighed for at definere deres egen etnicitet. I forlængelse heraf at sætte en refleksionsproces i gang om betydningen af egen etnicitet hos samtlige skolens lærere, og derved at få en pejling af det generelle refleksionsniveau i forhold til dette emne, idet det var målet at få et svar fra så mange af lærerne som muligt. Dels at få svar på om de havde taget en dansk læreruddannede eller ej som kriterium for udvælgelse af interviewpersoner. Det var således et kvalitativt udformet spørgeskema med standardiserede men åbne spørgsmål, som deltagerne selv skulle udfylde (og altså ikke bare krydse af). Med spørgeskemaet var et følgebrev, hvori jeg understregede at besvarelserne ville være helt anonyme forstået på den måde at hverken ledelse eller andre kolleger ville få adgang til oplysningerne, og at enkeltpersoner ikke ville kunne identificeres i min tilbagemelding til skolen. Spørgeskemaundersøgelsen faldt i fire runder. Den første var TRs indsamling i den 'anonyme konvolut', hvorfra jeg fik 9 stk., den anden var min egen første uddeling og indsamling, hvorfra jeg fik 20 stk. Derpå besluttede jeg at genuddele skemaet i to nye runder med en uges mellemrum, hvorfra jeg fik hhv. 12 og 6 stk. I alt fik jeg 50 besvarelser ud af 57 mulige. Det gav et fint førstehåndsoverblik over lærernes forhold til betydningen af egen etnicitet i deres lærerarbejde, og udbyggede samtidig min position som legitim forsker i feltet i og med at næsten samtlige lærere gav udtryk for at jeg gerne måtte kontakte dem mhp. interview.

Udvælgelse af lærer-interviewpersoner og adgang til følgedage på skolen

På baggrund af spørgeskemabesvareelserne kontaktede jeg de minoritetslærere på skolen som havde en dansk læreruddannelse. Det var i alt fem personer, som alle svarede ja til at deltage, først i en 'følgedag' og derpå et interview – derudover endte tre af dem også med at deltage i et opfølgende interview. Efter interviewene med de fem minoritetslærere, udvalgte jeg fem majoritetslærere ud fra den præmis, at de konkret arbejdede sammen med mindst en af de fem minoritetslærere i form af et classesamarbejde. Dette for at sikre nogle konkrete erfaringer hos majoritetslærerne i forhold til relationer til minoritetslærere. Det fem majoritetslærerne svarede også ja til at deltage, først i en 'følgedag' og derpå et interview, og en af dem deltog derudover i et opfølgende interview. Skolelederen valgte på eget initiativ at bakke op om interviewene med lærerne ved at bevilge dem en times løn pr. interview, fordi hun ellers var bange for at de ikke ville deltage. Det var både godt og skidt, godt fordi nogle af lærerne vitterlig var meget svært tilgængelige i al deres travlhed, og der blev jeg tildelt en vis betydning ved at være bakket økonomisk op af ledelsen, skidt fordi jeg på den konto indirekte blev begrænset i forhold til ikke at kunne tale med andre end de ti. Men realiteten blev at jeg fik et par 'ikke-betalte' bandede ekstra-interviews med hhv. en majoritetslærer og en minoritetsetnisk viceinspektør, som blev ansat mens jeg var på skolen, og mit indtryk var at lærerne faktisk ikke deltog pga. lønnen. Det var snarere fordi, de syntes at emnet var vigtigt, eller fordi de følte en forpligtelse overfor mig, fordi de havde deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, og fordi jeg efterhånden blev mere eller mindre fast inventar på lærerværelset.

Lærerinterviewsituation – at skabe tillid, åbenhed, medrefleksion og ligeværd

Jeg forsøgte at gøre interviewsituationerne så trygge, åbne og ærlige omkring min forsknings-interesse og dermed også så ligeværdige som muligt. Dette ved inden interviewet at lave en aftale med hver interviewperson om en 'følgedag', hvor jeg var med dem rundt på skolen og fik et indblik i deres arbejde, og hvor de fik lejlighed til at stille mig spørgsmål om mit projekt. Følgedagene fungerede fint som 'ice-breakere', hvor vi lærte hinanden lidt at kende inden selve interview-situationen. Interviewpersonerne valgte derudover selv stedet for interviewet, hvilket i de fleste tilfælde var rum på skolen, som de selv kendte godt og vidste var ledige på interviewtidspunktet, mens to af interviewene på deres valg foregik hjemme hos mig. Hvert interview startede jeg med en briefing, hvor jeg understregede interview-personens anonymitet og søgte at lægge min forsknings-interesse så åbent frem som muligt. Min hensigt var at give interviewpersonerne mulighed for at meddefinere, -reflektere og -konstruere min forskningsgenstand, nemlig betydningen af etnicitet i forhold til deres arbejde. Denne interview-situation skal forstås i modsætning til en mere asymmetrisk situation, hvor forskeren - i kraft af en positivistisk forståelse om ikke at påvirke sin genstand - holder sin dagsorden skjult ved at spørge *indirekte* om noget andet end det han/hun er interesseret i, i håb om at interview-personerne af sig selv kommer ind på dette. I modsætning til den form for 'forførelse', der kan ligge i en sådan interview-situation, hvor forskeren på forhånd entydigt og selv har defineret sin forskningsgenstand - som han/hun holder skjult - var det således min bestræbelse at positionere lærerne som ligeværdige medkonstruktører heraf.

Lærerinterviewform – fri association, narrativitet, semi-struktur og 'follow up'

Interviewene byggede videre på den refleksionsproces som var påbegyndt i spørgeskemaet, idet det tog udgangspunkt i interviewpersonens spørgeskema-beskrivelse af eget etnisk tilhørsforhold og i forlængelse heraf etnicitetens betydning for hans/hendes arbejde som lærer på skolen (herunder en

opdeling i forholdet til elever, forældre og kolleger). Formen kan overordnet betegnes som et semi-struktureret kvalitativt forskningsinterview:

”Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, udfolde meningen i folks oplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer.” (Kvale 1997, s. 15)

Samtidig var jeg også inspireret af Hollway & Jefferson (2000)’s *’free association narrative interview method’*, idet jeg brugte deres pointe om at introducere et ’nøgle-begreb’ - i mit projekts tilfælde etnicitet - uden dermed at for-konstruere dets betydning. Dette hindres ifølge metoden ved at sætte et emne øverst på interviewdagsordenen, som interview-personen selv kan associere frit på, samtidig med at man søger at indføre en ’narrativitet’ hos den interviewede, for at få denne til at fortælle om emnet med udgangspunkt i en vis ’indeksikalitet’, dvs. en konkret forankring af det fortalte i tid og rum indenfor interview-personens egen erfaringsverden. Målet med mine interviews var således at få interview-personerne til at fortælle deres egne historier om betydningen af begrebet etnicitet forankret i reelt oplevede erfaringer, dette for at sikre at ’svarene’ ikke blot blev abstrakte intellektualiseringer - udelukkende for-producerede af min spørgeramme - men derimod egne tematiseringer i form af narrativer (Hollway & Jefferson 2000, s. 26-43). I min interviewguide lagde jeg derfor - med henvisning til lærernes spørgeskema-besvarelse - ud med at stille et åbent spørgsmål om betydningen af deres etnicitet i forhold til deres arbejde på skolen, og satsede derpå på den frie associations værdi ved at forsøge at være en god lytter, der spørger ind til og følger op på det interviewpersonen selv tematiserer. Interview-formen lagde dog ikke kun op til ’fri association’, da der i interview-guiden også var indbygget nogle på forhånd fastlagte undertematiseringer i forhold til etnicitetens betydning – i form af relationen til hhv. elever, forældre og kolleger – samt nogle mere generelle spørgsmål om forholdet til arbejdspladsen og arbejdsmæssige fremtidsplaner. I bestræbelsen på at tage interviewpersonernes egne tematiseringer og frie associationer alvorligt, foretog jeg på baggrund af det første interview yderligere et opfølgende interview, hvis muligt. Dette for at give plads til en videre refleksionsproces hos interviewpersonen samt rum for en kvalificering af mine egne tolkninger af det første interview (Hollway & Jefferson 2000, s. 43-44). Endnu en fordel ved det opfølgende interview var, at det typisk var lettere at gennemføre, fordi interview-personerne nu var mere fortrolige med både formen og mig som interviewer.

Interviews med skoleledelse og forvaltning - 'institutionel ramme'

For at etablere en mulig forståelsesramme omkring lærernes etniske positioneringer på skolen, sådan som de kom til udtryk i mine interviews og observationer, foretog jeg også interviews med skolelederen og lederen af Sektionen for tosprogsudvikling i Københavns kommunes Uddannelses- og Ungdomsforvaltning. Skolelederen interviewede jeg som repræsentant for den daglige ’integrations-praksis’ på skolen mshp. hendes opfattelse af hhv. etniske minoritets- og majoritetslæreres rolle heri. Det skete i et introducerende interview, som lå inden lærer-interviewene samt i et interview herefter, delvist på baggrund af det første og delvist på baggrund af netop lærerinterviewene. Allersidst interviewede jeg lederen af Sektionen for tosprogsudvikling som repræsentant for kommunens politiske linje i forhold til skolernes integrationspraksis - især minoritetslæreres ansættelse og deres tilsigtede rolle heri - samt forvaltningens erfaringer med dette.

Feltdagbog – uformelle interviews og observationer

Produktionen af de formelle interviews med lærere og ledelse - som blev optaget på bånd, og som fandt sted i form af enkelt-interviews i enrum - spillede sammen med andre mere spontant opståede og

uformelle interviews og observationer, som bidrog til en bredere forståelse af lærernes hverdag og (sam-)arbejde – og som jeg noterede i det der blev min feltdagbog. Den opstod fordi jeg, efter hvert nyt møde med ledelse eller lærere på skolen, havde behov for at gå hjem og skrive det jeg havde oplevet ned – både i form af hvad de pågældende personer havde sagt eller gjort, og hvad jeg selv havde sagt, tænkt og følt. Feltnotaterne var en måde at fastholde det jeg oplevede, at diskutere og reflektere over det hændte, og altså en måde at skabe distance og rum til analytisk refleksion.

"...arbejdet med notaterne [*kan*] styrke forskerens identitet som fremmed og iagttager, mens det omvendt svækker identiteten som subjektiv medoplever af begivenheder." (Kristiansen & Krogstrup 1999, s.154)

Feltdagbogen tog til i omfang, da jeg fik adgang til at følge de forskellige interviewpersoner rundt i deres arbejde på skolen og i frikvarterer på lærerværelset. Mit fokus på følgedagene var a) om jeg kunne få øje på om og hvordan den enkelte lærers etnicitet spillede sammen med lærerarbejdet, og b) at se på samspillet og relationerne mellem minoritets- og majoritetslærere i deres konkrete samarbejde og i arbejdet mere generelt. I forbindelse med min øgede tilstedeværelse på skolen fik jeg lejlighed til også at observere og tale med andre lærere end dem jeg fulgte og interviewede formelt, og de fik omvendt lejlighed til at henvende sig til mig.

"...det [*er*] i interaktionen med feltet, at forskeren lærer om en given social struktur eller kultur. Derfor består feltnotaterne dels af det, som er vigtigt for personerne i feltet, dels af det, som er vigtigt for forskeren." (Kristiansen & Krogstrup 1999, s.151)

I feltnotaterne forsøgte jeg at være så konkret som muligt ved at redegøre for hændelsesforløb og samtaler, som enten undrede eller påvirkede mig, og som havde min direkte interesse i forhold til mit tema om konstruktionen af lærernes etnicitet. Som hovedregel tog jeg ikke notater, mens jeg var på skolen, for på den måde lettere at kunne indgå i det almindelige sociale samvær (uformelle situationer). I stedet tog jeg efter et 'ophold' på skolen direkte hjem eller hen på en nærliggende café, hvor jeg genkaldte mig dagen med time-frikvarter-tids-opdelingen som hjælpende struktur. Derudover havde jeg også nogle gange stikord på en blok, som jeg mere legitimt kunne tage frem, når jeg på følgedagene sad med i lærernes undervisning (mere formelle situationer, hvor noter ikke var fremmede). Disse uformelle observationer og interviews endte med at fordele sig på i alt 66 dage henover et skoleår. Således var jeg i løbet af første halvdel af skoleåret forbi skolen 19 gange mere sporadisk i fbm. de første møder og spørgeskema-undersøgelsen, mens jeg efter juleferien fik mere direkte adgang til skolen især via følgedage og interviews med lærere og ledelse, og det blev til i alt 47 besøg på skolen i anden halvdel af skoleåret. Medregnet heri er - udover min deltagelse i lærernes daglige arbejde - også et fyraftens-arrangement om integration, en 'etnisk aften' med elevernes forældre, lærernes fagfordeling og skolens afsluttende sommerferiefrokost.

Validitet af empiriproduktion – at positionere sig i feltet

Mit feltarbejde falder ind under kategorien 'deltagende observation', idet jeg på skolen indgik i rollen som 'deltagende observatør':

"Deltagerobservatøren indsamler data ved at tage del i dagliglivet i den gruppe eller organisation, han studerer. Han iagttager de mennesker, han studerer, for at se, i hvilke situationer de sædvanligvis mødes, og hvordan de opfører sig i disse situationer. Han indgår i samtale med nogle eller alle deltagerne i disse situationer og finder ud af, hvordan de tolker de hændelser, han har observeret (Becker, 1958:652)" (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 100)

En grundlæggende 'objektivitets-diskussion' i forbindelse med denne metode er, hvordan man som forsker både kan være 'deltager' og 'observatør', samtidig med at man bevarer sin forsknings-mæssige legitimitet og analytiske uafhængighed, i og med man i kraft af sin deltagelse påvirker det observerede. Pointen er imidlertid, at al forskning påvirker og konstruerer sin genstand, og at det gælder om at være bevidst om, hvordan denne konstruktion finder sted samt hvilken betydning det har for ens vidensproduktion. Men det skal erkendes, at der ved metoden 'deltagende observation' gælder et særligt følelses- og erkendelsesmæssigt dilemma for forskeren:

"Ligesom selve ordet 'deltagerobservation' består af to selvstændige ord, omfatter også metoden (...) to adskilte erkendelsesprocesser. Deltagelsen indebærer indlevelse i det fremmede og ukendte felt. Derimod forudsætter observationen en distancering til det observerede." (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 122-123)

I praksis er processerne ikke så skarpt adskilte, men dilemmaet eksisterer, og man må prøve at håndtere det ved at balancere - mellem på den ene side deltagelse og nærhed, og på den anden side observation og distance - og i denne balancegang forhandle sig frem til en overordnet rolle, der rummer muligheden for begge.

At balancere i rollen som deltagende observatør

På skolen fandt jeg mig efterhånden til rette i rollen som 'nysgerrig RUC-studerende', der samtidig indgik som 'lærervikar-lignende' deltager, en rolle der gav mig mulighed for både at være indenfor og udenfor lærernes fællesskab. Som 'lærervikar-lignende RUC-studerende' blev jeg en mere eller mindre naturlig del af lærerværelset. Denne position tillod mig på den ene side at studere lærernes fællesskab indefra, lidt 'som en af dem', og gjorde det på den anden side også muligt at distancere mig fra dette fællesskab. En anden vigtig balancegang handlede om at balancere mellem minoritets- og majoritetslærere. I starten af feltarbejdet lagde lederen ud med at identificere mig kraftigt med skolens minoritetslærere, idet hun introducerede mig direkte til alle de af denne gruppe som var i nærheden ved vores første introduktionsmøde, mens jeg ikke blev personligt introduceret til nogen af majoritetslærerne. Jeg søgte at undgå - og igennem hele feltarbejdet har det været en kamp ikke - at blive for kraftigt identificeret udelukkende med minoritetslærerne, da en for stor identifikation med dem ville kunne forhindre en adgang til viden og perspektiver blandt majoritetslærerne. Spørgsmålet om loyalitet og alliancer var også en reelt oplevet udfordring i forhold til mit eget perspektiv på feltet. Som beskrevet ovenfor startede jeg med at følge og interviewe minoritetslærerne, og opbyggede derfor i første omgang en - dog ikke entydig og modsætningsfri - loyalitet overfor deres perspektiver, hvorfor skiftet til majoritetsperspektiverne ikke var uproblematisk. Men min strategi blev at følge forskellige lærere, sådan at jeg uafhængigt af relationen minoritet-majoritet sørgede for at komme rundt til samtlige borde på lærerværelset. På den måde skiftede mit forhold til forskellige grupper i løbet af feltarbejdet, og på baggrund af de skiftende loyaliteter og intensiteten i forholdet til forskellige grupper lykkedes det undervejs at opnå en nogenlunde balanceret identifikation med alle grupper, og derved en viden om de forskellige perspektiver.

Erfaringsbaserede og relationelt konstruerede aktørperspektiver

Mit feltarbejde har således været kendetegnet af et samspil mellem forskellige former for empiri-produktion: spørgeskema, interviews og observationer, idet jeg i samarbejde med lærere og ledelse løbende har konstrueret min forsknings-genstand. I forhold til de primære (båndede) interviews har den sociale interaktion mellem mig som interviewer og interview-personerne - fx i form af gensidige tolkninger af køn, alder, social status, etnicitet samt mimik, afbrydelser og anden gensidig respons -

naturligvis også haft betydning for den viden, der er blevet produceret. Samtidig er det vigtigt at fastholde, at interview-produkterne ikke udelukkende er bestemt af interaktionen i situationen. Denne vidensproduktion er - i kraft af den åbne og frit associerende narrative metode - *også* forankret i interview-personernes konkrete og forudgående erfarings-verdener og fortolkninger. Således kan de lærerethniciteter, der fortælles frem i interview-situationerne, forstås som autentiske på den måde at de på én gang er både 'nye' og 'genkendelige' for interviewpersonerne (Hollway & Jefferson 2000, s. 44-52) – og altså ikke kun produkter af interview-relationen.

Analyse af empiri – metodiske refleksioner

Jeg vil nu beskrive, hvordan mit analysearbejde i forhold til det empiriske materiale har formet sig i kraft af en kort redegørelse for, først min afgrænsning af materialet og dernæst de analytiske faser det har været igennem.

Fokus på lærerinterviews

Ud fra mit samlede empiriske materiale har jeg i min analyse valgt at fokusere på lærer-interviewene, og delvist på de institutionelle ramme-interviews med skoleledelsen, hvor de har en med-konstruerende betydning for lærernes ethnicitetskonstruktioner. Dette har været en nødvendig afgrænsning i forhold til at håndtere et stort empirisk materiale indenfor rammerne af et speciale, og samtidig meningsfuldt på den måde, at mit hovedfokus fra starten har været på lærer-interviewene. Denne afgrænsning af materialet understreger således, at det er lærernes *subjektive oplevelser og fortolkninger* af egen ethnicitet i forhold til praksis, der er genstand for min analyse. Her er det samtidig vigtigt at sige, at jeg altså ikke ser interviewene som udtryk for objektive informationer om en faktisk pædagogisk praksis, men derimod som subjektive repræsentationer af forskellige kulturelle diskurser om ethnicitet (Kvale 1997, s. 214ff). Det er disse subjektive fortolkninger i forhold til skolens praksis det er vigtigt at fokusere på, fordi det er dem lærerne bruger til at skabe mening med og handle ud fra i en multikulturel pædagogisk praksis.

Uformel analysefase

Analysen af interviewene er foregået i forskellige faser, hele tiden i samspil med min teoretiske optik. Grundlæggende kan man sige, at analysen startede da jeg skrev min problemformulering, idet den rummer en bestemt tilgang til og dermed konstruktion af min genstand. Som det er fremgået af forrige afsnit har jeg med den narrative interview-metode forsøgt at være åben overfor interview-personerne som med-konstruktører af min forskningsgenstand, og undervejs i denne sam-konstruktion er jeg allerede påbegyndt en analyse. Efter endt feltarbejde er den uformelle analyse fortsat i form af min transkribering af de mange timers optagede bånd, idet jeg har omformet den direkte mellem-menneskelige og mundtlige dialog til en skriftlig interview-transkription. Denne bearbejdning har på sin vis også været teori-informeret, idet min bestræbelse har været - så åbent og tæt på lærernes og mine egne udsagn som muligt - at fastholde *meningen* med det sagte, samtidig med at jeg også havde et ønske om at yde det talte retfærdighed i en skriftlig form. Således har jeg i første omgang skrevet det sagte fra båndene direkte ned (inklusive øh'er, pauser, ordgentagelser og afbrydelser), og i anden omgang - efter at have læst transkriptionerne flere gange - har jeg gjort dem mere læservenlige i forbindelse med centrale passager i analysen. I den skriftlige fremstilling af analysen fremstår interview-citaterne således i en mere læservenlig skriftlig form end de oprindelige interview-transkriptioner, der er vedlagt rapporten

som bilag. På den måde har der været en glidende overgang og et samspil imellem en uformel og en mere formel analysefase (Kvale 1997, s. 186ff).

Formel analysefase

I den formelle analysefase har jeg foretaget en mere systematisk gennemlæsning af det der efterhånden blev til flere hundrede siders interview-udskrifter. Læsningen er sket med mine analytiske greb i baghovedet, idet jeg især har benyttet de to første greb som overordnede redskaber til at åbne op for interview-teksterne. Således har jeg - med min optik om at etniske identiteter skabes relationelt - kigget efter, hvordan interview-personerne både positioneres af andre ('udefra') og positionerer sig selv ('indefra'). Samtidig med en særlig opmærksomhed på lærernes brug af både en essentialistisk og en processuel kulturforståelse, og herunder har også de to sidste analysegreb om 'racisme' og 'hvidhed' spillet en væsentlig rolle. Analysen er således blevet til i et samspil mellem min empiri (omformet til interview-udskrifter), min teori (omformet til de fire analytiske greb) og mig som fortolkende 'mellem-kvinde' med en forskningsinteresse, der sigter på at skabe større kulturel rummelighed i folkeskolen. Og i kraft af min læsning har fire betydningsfulde kulturelle identitets-markører i lærernes etnicitets-konstruktioner taget form. Lærerne bruger dem ikke på samme måde, men det er tydeligt, at de alle forholder sig til netop dem, og derfor er de blevet til de fire bærende temaer i min analyse. Indenfor hvert tema har jeg dernæst set nærmere på, hvordan de enkelte lærere bruger de kulturelle identitets-markører i konstruktionen af - mere eller mindre fordelagtige - læreretniciteter.

Skriftlig fremstilling af analysen

Den skriftlige fremstilling af analysen har jeg ligeledes struktureret ud fra de fire betydningsbærende identitets-markører i form af fire temaer. De går igen, først i en analyse af majoritetslærernes, og derpå i min analyse af minoritetslærernes etnicitetskonstruktioner. I fremstillingen af analysen har det været vigtigt for mig at understrege, at konstruktionen af forskellige læreretniciteter er udtryk for måder at forholde sig til diskurser som går *på tværs af* lærernes udsagn, og ikke udelukkende ligger hos den enkelte person. Det har jeg forsøgt at vise ved - under hvert tema - at inddrage citater fra flere forskellige lærere, der konstruerer samme form for læreretnicitet. Undervejs i analysekapitlet benytter jeg så vidt muligt lærernes egne formuleringer til i første omgang at skabe en form for kritisk common-sense analyse (Kvale 1997, s. 210ff), og henviser ikke direkte til de fire teoribaserede analysegreb. Det er her mig, der strukturerer analysen i de nævnte temaer, men det er lærernes ytringer jeg bruger til at vise de mønstre, som jeg har udlæst på tværs af materialet. I anden omgang foretager jeg (kapitel 6) en teoretisk perspektivering og konklusion på analysen, samt en analyse-metodisk efter-refleksion i forhold til dens styrker og begrænsninger.

KAPITEL 5

ANALYSE

Majoritetslærernes etnicitets-konstruktioner

Den første halvdel af analysen fokuserer på majoritetslærernes konstruktion af etnicitet i forhold til de fire centrale identitetsmarkører: 'skolekultur', 'religiøs kultur', 'oprindelse, sprog og kultur' og 'undervisningsfunktion, sprog og kultur'. Kendetegnende for interviewene med majoritetslærerne er, at de på det åbne og indledende spørgsmål om, hvad deres etnicitet betyder i arbejdet som lærere på skolen, besvarer det ved at tale om minoriteterne - kolleger, elever og forældre - som de betegner som 'etniske'. Enten ved at bruge selve ordet 'etnisk', den meget udbredte term 'tosprogede', og nogle gange betegnelsen 'indvandrere', mens de ikke omtaler eller ser sig selv som 'etniske'. Til tider anvender de termen 'dansk' om sig selv, men da også uden at forstå den som 'etnisk'. Denne selvforståelse hos majoritetslærerne forsøger jeg i analysen at tydeliggøre ved - i gåseøjne - at anvende begrebet 'ikke-etnisk' overfor begrebet 'etnisk', som de selv anvender om minoriteterne.

Anti-autoritær 'ikke-etnisk' vs. autoritær 'etnisk' skolekultur

Det første tema i majoritetsanalysen har den kulturelle identitetsmarkør skolekultur som omdrejningspunkt. Majoritetslærerne italesætter en afgørende forskel mellem sig selv og minoritetslærerne ud fra denne markør ved at konstruere hhv. en 'etnisk' og en tilsyneladende 'ikke-etnisk' skolekultur som hinandens modsætninger, der antages at determinere de to lærergruppers ageren som autoriteter og som undervisere i skolen på vidt forskellig vis. Indenfor hver lærergruppe etableres samtidig både en mandlig og en kvindelig læreridentitet, der ses som forskellige resultater af samme - enten 'etniske' eller 'ikke-etniske' - skolekultur.

Mænd: voldsudøver/magtesløs socialisator vs. menneskelig og magtfuld socialisator

"Det kan være rigtig svært for nogle af vores etniske lærere at have den samme gennemslagskraft, fordi de kommer fra en skolekultur hvor lærerens ord var lov, og hvor der blev slået, og hvor børnene var bange for læreren. Så kommer de over i en anden skolekultur, de ved ikke helt hvordan man gør, og de har svært ved at få det her samvær med børnene, så børnene kan mærke, at hvis nu man **rigtigt** bliver gal, så ved børnene 'nå, for pokker, nu er han gal, nu tier jeg stille', den får nogle af de tosprogede lærere ikke, de kan blive nok så gale. (...) Hvis man havde været vant til lige at gå hen og lægge en arm om den dreng og sige 'det her det går ikke', så ville børnene respektere dem på en anden måde, så de kan nogle gange mangle den respekt." (Ole, s. 11-13)

Her konstrueres en mandlig 'etnisk' minoritetslæreridentitet ud fra et formodet fællestræk om, at minoritetslærerne kommer fra samme og antageligt homogene autoritære skolekultur, kendetegnet ved at læreren er en uimodsagt og undertrykkende autoritet pga. elevernes angst for fysisk afstraffelse. Implicit i denne konstruktion af en autoritær 'etnisk' skolekultur, der kun benytter sig af vrede, vold og angst i disciplineringen af eleverne, ligger samtidig en mindre synlig konstruktion af en tilsyneladende modsat og neutral 'ikke-etnisk' skolekultur, som minoritetslærerne kommer over i. Den 'ikke-etniske' skolekultur betragtes som baseret på sund fornuft og individuel dømmekraft, idet de 'ikke-etniske' majoritetslærere - udover vrede og vold - antages at besidde et bredere og menneskeligt nuanceret følelsesregister i form af evnen til også at udtrykke omsorg via fysisk kontakt og venlighed, og dermed er i stand til at gå i dialog med og opbygge et tillidsforhold til eleverne. Med den menneskelige 'ikke-

etniske' skolekultur opnår de elevernes respekt, fordi vreden kun er én udtryksform blandt flere, som majoritetslærerne har at spille på. Det sætter dem i stand til at improvisere i den enkelte potentielle konfliktsituation, og i det hele taget til at bevæge sig friere i det pædagogiske rum i forhold til eleverne end minoritetslærerne. Minoritetslærerne ses omvendt som uden respekt og gennemslagskraft indenfor denne kultur; de er nærmest fysisk låst fast i rummet pga. manglende varierede handlemuligheder forårsaget af en 'etnisk' skolekulturs reduktion af deres menneskelighed til en endimensional kulturel skabelon: 'den uimodsagte patriark/den vrede mand'. Mens majoritetslærerne fremstilles som hele, nuancerede og individuelt handlende 'mennesker', ses anskues de mandlige minoritetslærere som ude af stand til at aflæse børnene. De betragtes som uden følelse for, hvad man som lærer gør i en konflikt-situation indenfor en individuel og menneskelig 'ikke-etnisk' skolekultur, og formodes dermed også selv at være skyld i en direkte optrapning af konflikter med eleverne:

"Man underminerer sin egen afstraffelse, hvis man med det samme tager de store midler i brug, som er at ringe hjem til forældrene, og det mener jeg ikke, at man behøver at gøre hver gang (...) og det har Sabidin haft utrolig svært ved at vide, hvad det var han sku (...) Og der er det jeg nogle gange tænker: Er det fordi han selv har gået i et andet skolesystem, hvor der ligesom ikke var..., der gjorde man bare de der ting, der blev man stillet op ad væggen eller et eller andet? Det er ikke fordi jeg siger, at Sabidin har stillet nogen op ad væggen - men det er igen det der med, at det skal være humanistisk, og det skal bygge på et tillidsforhold mellem lærer og elev, og man skal ku tale sammen om tingene." (Kristine, s. 7-8)

De mandlige minoritetslærere ses som ude af stand til at håndtere konflikter med elever uden at hidkalde en forældreautoritet udefra. Den hyppige tilkalden af forældreautoriteter opfattes som deres eneste vej ud af konfliktsituationer i en 'ikke-etnisk' skolekultur, hvor anvendelsen af fysisk vold er illegitim. I modsætning hertil etableres igen en 'ikke-etnisk' majoritetslæreridentitet, der er humanistisk, og som bygger forholdet til eleverne op på tillid – menneskelige værdier som de mandlige minoritetslærere pga. en 'etnisk' skolekultur antages at mangle. Uden vold formodes de at være magtesløse, handlingslammede, og derfor overladt til enten at påkalde sig en anden (potentielt voldelig) autoritet udefra - nemlig elevens forældre (især faderen) - eller til selv (på illegal vis) at gribe til korporlig afstraffelse:

"De **har** lettere til det her med at slå børnene (...) jeg har set en lærer stå og banke et barn (...) de tosprogede mænd, de slår børnene, når vi ikke ser det, og rusker dem (...) de kvindelige lærere har jeg ikke set slå børnene, men jeg har set de mandlige (...). Han var frustreret, fordi børnene havde ingen respekt for ham, og det vil sige at han ku ikke tale børnene ned, og de hang oppe i gardinerne, og det var hans eneste udvej, (...). Den har jeg aldrig nævnt til nogen på lærerværelset, fordi de vil bruge den [imod minoritetslærerne]. Jeg valgte at lade den være, fordi jeg tænkte, at børnene i det område er vant til at de får et par på frakken derhjemme. Forældrene slår børnene, fordi det er den måde de får respekt, hvorimod vi andre prøver at få respekten på andre måder, og der var han ikke nået til på det tidspunkt. (...) De kommer selv fra sådan et skolesystem, og har ikke givet slip på det endnu, fordi de lever også derhjemme, og praktiserer de ting – jeg ved at masser af mine forældre de slår børnene." (Lise Lotte, s. 126-128 & s. 137)

De mandlige minoritetslærere betragtes som en homogen gruppe, der har tendens til at slå børnene, og som gør det i smug når majoritetslærerne ikke kigger, hvorved majoritetslærerne sættes op som en menneskelig og ikke-voldelig modpol til minoritetslærerne. Minoritetslærerne fremstilles som frustrerede over ikke at kunne opnå elevernes respekt, hvilket igen forklares med en autoritær 'etnisk' skolekultur, der gør dem ude af stand til at samtale, og derfor som nødsaget til at gribe til vold. I citatet ovenfor ses det endvidere, hvordan to kulturelle forklaringer glider sammen: på den ene side konstruktionen af en voldelig 'etnisk' skolekultur, og på den anden side konstruktionen af en mere generel voldelig 'etnisk' familiekultur; en levevis som sættes lig med minoritets-forældrenes. Med denne optik udgrænses de mandlige minoritetslærere fra lærergruppen som sådan, idet de slås i hartkorn med

minoritetsdrengene og -fædre i kraft af en altoverskyggende autoritær og voldelig 'etnisk' kultur, der umuliggør en identitet som legitim lærer indenfor en menneskelig og ikke-voldelig 'ikke-etnisk' kultur. Samtidig positionerer den kvindelige majoritetslærer i citatet på den ene side sig selv indenfor en ikke-voldelig 'ikke-etnisk' skolekultur ved at vise, at hun er klar over at vold er et illegitimt middel: at hun i princippet burde have meldt episoden⁵⁷. Mens hun på den anden side bruger en 'etnisk' kultur til at legitimere den mandlige minoritetslærers formodede vold overfor eleverne: "børnene i det område er vant til at de får et par på frakken derhjemme", hvorved hun 'hensynsfuldt' cementerer konstruktionen af en autoritær og voldelig 'etnisk' kultur som determinerende de mandlige minoriteters – inklusive lærernes – handlen.

Således antages de mandlige minoritetslærere at være fanget ind i, og styret af en kombination af en 'etnisk' skolekultur og en mere generel 'etnisk' familiekultur, som de "ikke har givet slip på endnu", fordi de ikke "er nået til det". Herved opstilles en idealudvikling fra en voldelig 'etnisk' kultur på et lavere udviklingsstrin, til en ikke-voldelig 'ikke-etnisk' kultur på et højere stade, hvor man (også som mand!) besidder menneskelighed i form af et varieret følelsesmæssigt repertoire og en fornuftig individuel dømm- og handlekraft, der gør at man kan disciplinere eleverne på ikke-voldelige måder. På den baggrund opfattes mandlige majoritetslærere også som foretrukne fremfor mandlige minoritetslærere i forhold til at disciplinere minoritetsdrengeneleverne, idet disse ellers antages at forfalde til deres forældres (fædres) – og de mandlige minoritetslæreres – voldelige og autoritære 'etniske' kultur:

"Drengene vi har, de der arabiske drenge, de ska sagomelme ha nogle mænd, fordi det skal de! De skal ha nogle mænd der kan sætte dem på plads, hvor de kan lære at det ikke kun gøres med denne her [viser en knytnæve], men også sådan her [åbner armene til et kram] (...) Ligesom vi andre sku lære, da vi gik i 7., da vores forældre sku holde op med at slå os. Det var også igen, man troede ikke man ku skabe disciplin, hvis man ikke måtte slå, men det er jo noget fis, for det kan man godt." (Lise Lotte, s. 135-136)

De mandlige majoritetslærere ses som repræsentanter for en menneskelig 'ikke-etnisk' skolekultur, hvor man som mand godt kan opnå respekt ved både at vise (fysisk) hårdhed og (fysisk) omsorg, og dermed er i stand til at indføre minoritetsdrengene i samme højere udviklede menneskelige kultur. En kultur, hvor man igennem generationer allerede har lært at bruge andre og mere civiliserede disciplineringsmetoder end fysisk vold. Således ses 'ikke-etniske' mandlige majoritetslærere som særligt vigtige rollemodeller i forhold til minoritetsdrengene, idet de antages at hjælpe dem med at aflægge en autoritær, voldelig og underlegen 'etnisk' kultur.

Få steder italesættes dog en mulighed for, at de mandlige minoritetslærere midlertidigt kan indtræde i rollen som legitime og magtfulde socialisatorer ved at besinde sig på deres 'etniske' skolekultur og i stedet opføre sig "menneskeligt":

"Jeg var derinde en time, hvor jeg vil sige det er en meget fredelig klasse - jeg sad med fordi vi sku sidde og observere hos hinanden - men Sabidin var lidt utilfreds, han syntes de var for støjende, og det var de **ikke**. Men da de så begyndte at drille ham med det der [hans accent], så begyndte han først at blive gal, men så, lige pludselig, så begyndte han jo at fortælle børnene hvorfor. Og da han så bliver menneskelig, så bliver børnene 'nå, ja', så begynder de at tænke sig om. Men derimod bare at skælde ud, 'I skal ikke drille mig', fordi så går den ikke, så taber man dem." (Ole, s. 14)

⁵⁷ Citatet kan ikke bruges som vidnesbyrd om, at omtalte mandlige minoritetslærere rent faktisk har slået en elev. Det afgørende for analysen er, at det i den konkrete konfliktsituation bliver opfattet sådan af den kvindelige majoritetslærer, og endnu vigtigere, at hun tolker konflikten ind i en bredere ramme, hvor mandlige minoritetslærere generelt ses som styret af en autoritær og voldelig 'etnisk' kultur, som den enkelte er ude af stand til at sætte sig udover.

Denne indtræden i rollen som legitim og magtfuld socialisator lader dog kun til at kunne ske under tæt overvågning og vejledning fra majoritetskolleger med en 'ikke-etnisk' skolekultur.

Figur: Den figur jeg læser ud af ovenstående analyse kan – groft forenklet – siges at være en modsætning mellem på den ene side en underlegen mandlig 'etnisk' minoritetslæreridentitet, der pga. en autoritær og voldelig 'etnisk' skolekultur er determineret til selv at udøve vold og skabe angst for at opnå respekt. Og på den anden side en overlegen (mandlig) 'ikke-etnisk' majoritetslæreridentitet, der pga. en modsat 'ikke-etnisk' skolekultur er i stand til at opbygge tillid og opnå respekt i kraft af en indlevende og bevægelig menneskelighed og individuel dømmekraft. I denne optik låses mandlige minoritetslærere fast i rollen som enten 'illegitime voldsudøvere' – og dermed som videreførere af en autoritær og voldelig 'etnisk' kultur til minoritets eleverne – eller som helt 'magtesløse socialisatorer', idet de forstås som manglende den menneskelighed, som majoritetslærerne antages at besidde, og dermed også at overlevere til minoritets eleverne. Et 'etnisk' stigma man som mandlig minoritetslærer midlertidigt lader til at kunne undslippe ved at lade sig observere af og lytte til gode råd fra majoritetslærere, som kan inspirere til en menneskelig og anti-autoritær 'ikke-etnisk' skolekultur.

Kvinder: personlig og faglig uselvstændighed vs. personlig og faglig selvstændighed

”De har lidt en holdning med [fra] deres eget gamle skolesystem - som er meget disciplinært - at de står og kigger på dem [eleverne] ude fra sidelinjen, at de skal have lidt mere mod til at gå ind og blande sig, og at det er **helt** i orden at have nogle holdninger. De skal ikke tækkes forældrene så fantastisk meget, de må gerne tækkes forældrene på nogle punkter, men de må altså også gerne gå imod dem og stille nogle krav til dem. Der er det nogle gange de **dukker** sig, både overfor lærere og forældre og elever, og så får man ikke respekt for dem.” (Lise Lotte, s. 80-82)

Også en kvindelig 'etnisk' minoritetslæreridentitet konstrueres i kraft af et fællestræk om en autoritær 'etnisk' skolekultur, og kvinderne siges at medbringe en særlig passiv og uselvstændig indstilling herfra, der ses som årsag til, at de ikke formår at opnå hverken elevers, forældres eller kollegers respekt. Til forskel fra konstruktionen af mandlige minoritetslærere som låses fast i rollen som undertrykkende og voldelige autoriteter, tilskrives kvindelige minoritetslærere indenfor samme 'etniske' skolekultur rollen som undertrykte ofre for den mandlige voldsudøvelse. Et passivt observerende og distanceret forhold til eleverne iscenesættes som beroende på prægningen fra en 'etnisk' skolekultur, der via hård disciplin (vold) og gammeldags autoritarisme har frataget dem personlig selvstændighed og mod til at udtrykke egne meninger. Implicit heri ligger samtidig konstruktionen af en 'ikke-etnisk' (kvindelig) majoritetslæreridentitet, der lever op til den norm om selvstændighed, som de kvindelige minoritetslærere afviger fra. En enkelt minoritetslærer italesættes dog som en undtagelse fra den generelle konstruktion, idet hun – i modsætning til de andre minoritetslærere – som noget helt særligt nyder elevernes respekt:

”Og så er der ingen forskel uden undtagelse, Gülsen jeg arbejder sammen med, hun har ikke det problem [manglende respekt], overhovedet ikke. Men jeg vil da også sige, hun er måske nok den af alle vores tosprogede lærere, der klarer sig bedst. Hun ryger ikke ind i sådan nogle konflikter, fordi de bliver stoppet inden. Hun er selv klar over når de er der, og hun har i hele sit liv gået i dansk skole, og har haft det svært, hun blev mobbet vildt meget i mange år, indtil hun skiftede skole, så hun har prøvet alle de ting, kender alle de der spil, og ved hvordan man går ind i det, og er ikke bange for at sige hvem vi er. Og det tror jeg, at nogle af de tosprogede lærere har svært ved, de kender ikke skolekulturen på egen krop, og de glider nogle gange af på tingene, eller oplever at nogle af tingene er voldsommere end de måske egentlig er. Så kan man se, at der er nogle, når de så har arbejdet her nogle år, så lærer man det, selvfølgelig lærer man det nok, men jeg synes nok at mange må bokse meget for det, det synes jeg virkelig.” (Ole, s. 11-13)

Denne iscenesættelse af en usædvanlig og positiv undtagelse af en kvindelig minoritetslærer, der er modig og selvstændig, lader umiddelbart til at bløde dikotomien op mellem minoritets- og majoritets-

lærere. Men samtidig ses den positive særstatus netop som beroende på en 'ikke-etnisk' skolekultur – at hun har gået i dansk skole hele sit liv italesættes som udslagsgivende for at hun kan opnå respekt i skolen. En 'ikke-etnisk' skolekultur antages at have styrket hende som lærer, idet hun ses som forud for de andre kvindelige minoritetslærere, der først nu skal til at udvikle sig fra en svag og undertrykt 'etnisk' pigeidentitet til en stærk og selvstændig 'ikke-etnisk' kvindelig identitet, som "ikke er bange for at sige hvem vi er". Det italesættes som ønskeligt og muligt for de kvindelige minoritetslærere - i kraft af tid og erfaring - at tilegne sig en 'ikke-etnisk' skolekultur ved at arbejde indenfor denne igennem længere tid, men samtidig anskues det som en udfordrende manøvre, idet de ses som hæmmede af en undertrykkende 'etnisk' skolekultur. Set i dette perspektiv mangler en kvindelig 'etnisk' minoritetslærer-identitet at gennemgå en normal udvikling af en 'ikke-etnisk' selvstændig personlighed:

"Nu er det på tide, at de selv går nogle af vejene og selv får sagt de grimme ting, at de selv tør være modige og sige nogle ting og forsvare sig selv, så de får respekten. Fordi man får ikke respekt ved at andre hele tiden beskytter en, man skal også selv ud. Og det kender jeg også fra mig selv, for tidligere som barn var jeg meget genert, og jeg var også meget pæn i masser af år som lærer, og sagde bare ja til alting. Så på et tidspunkt, så var det nok - så har man også fået mod og erfaringer, så man sådan kan stille sig op - og så satte man bremsen i. Og så gør man det meget kontant, fordi nu har man mandet sig op, og folk får et chok, fordi sådan en pæn [pige?], der altid siger ja – og det er den de skal igennem nu, det er den fase de mangler." (Lise Lotte, s. 80-82)

En normal selvstændig personlig udvikling fremstilles som et brud med en 'etnisk' barnlig, genert og uselvstændig kvindelig adfærd som "pæn pige", med en nødvendig overgang til en 'ikke-etnisk' myndig og mandlig adfærd, "man mander sig op". I denne optik har kvindelige minoritetslærere problemer med at træde ind i en mere myndig tilstand af personligt udtryk, egne holdninger og individuelt mod, idet de anskues som manglende en sidste 'ikke-etnisk' fase i udviklingen af en personlig selvstændighed. Årsagen hertil udpeges dels som en autoritær 'etnisk' skolekultur, og dels som deres køn indenfor denne kultur, hvor de positioneres som undertrykte kvinder (børn/elever) i forhold til de undertrykkende mænd (patriarker/lærere). Det er således både ønskeligt og muligt at lægge en 'etnisk' skolekultur fra sig, i og med minoritetskvinderne nu er kommet over i en fri og selvstændigheds-udviklende 'ikke-etnisk' skolekultur. Og skridtet fra en uselvstændig 'etnisk' læreridentitet til en selvstændig 'ikke-etnisk' læreridentitet er et spørgsmål om tid, dvs. den tid som de efterhånden har opholdt sig i en 'ikke-etnisk' skolekultur. Herved lægges ansvaret for den manglende personlige selvstændighed over på den enkelte kvindelige minoritetslærer, som desto mere forventes at træde i personlig og selvstændig karakter, jo længere tid der går. Minoritetslærerne iscenesættes ikke kun som om de selv har problemer med at udvikle en selvstændig personlighed, det antydes også at de potentielt viderefører og forstærker samme mangel hos minoritets eleverne:

"Pr. tradition i mange af de lande som også vores tosprogede lærere kommer fra, der har man slet ikke den form for skole-hjem-samarbejde, der har man ikke den påvirkning af forældrene (...). Faktisk allerede fra de starter i børnehaveklassen, er de fokuserede på, at børnene skal lære en masse ting fagligt, men de skal også lære at lytte til andre, de skal lære at tage stilling til ting, de skal lære at argumentere, lære at være gode kammerater, og lære at være en person som man kan stole på og lave aftaler med. (...) Og det jeg siger som dansk lærer er, at (...) de skal holdes fast i, at det at gå i skole det er en udvikling som ikke bare er faglig, men som også er personlig, fordi når man kommer ud på en dansk arbejdsplads, hvad enten du nu bliver håndværker eller akademiker eller hvad, så forventes det, at du er en selvstændig person, der har taget politisk stilling til nogle ting, og som ved nogle ting om verden omkring dig." (Hans, s. 3-5)

Minoritetslærerne konstrueres – sammen med minoritets-forældrene – som afvigende fra en 'ikke-etnisk' norm, hvor man opfatter skolens opgave som ikke bare faglig, men også personlighedsdannende, idet det er lærerens pligt at lære eleverne at samtale, udvikle egne holdninger, diskutere, være

sociale, og i det hele taget at udvikle en socialt ansvarlig og selvstændig personlighed. Årsagen til minoritetslærernes afvigelse iscenesættes igen som en autoritær 'etnisk' skolekultur som antages at være fælles for minoritetslærere og -forældre, og hvor der mangler en forbindelse mellem dét, som opdeles i hhv. skolens ansvar for elevernes faglighed, og forældrenes ansvar for elevernes personlighed, idet læreren (patriarken) kun tager ansvar for elevernes faglighed. Modsat italesættes majoritetslærerne som særligt vigtige i sikringen af en 'ikke-etnisk' personlighedsudvikling hos minoritets eleverne, idet de – i kraft af en 'ikke-etnisk' skolekultur – både kan og bør udfordre og fastholde minoritets elever i en sådan udvikling. Samtidig kobles konstruktionen af en 'ikke-etnisk' skolekultur også med en bredere 'ikke-etnisk' arbejdspladskultur, hvor det forventes, at man har udviklet egne holdninger, og har en bred almenviden. Dermed italesættes de 'ikke-etniske' majoritetslærere også som bedre i stand til at sikre minoritets eleverne muligheder for at få job i fremtiden, idet den selvstændige 'ikke-etniske' skolekultur går i spænd med en lignende 'ikke-etnisk' arbejdspladskultur.

Figur: Den figur jeg læser ud af ovenstående analyse kan – groft forenklet – siges at være en modsætning mellem på den ene side en underlegen kvindelig 'etnisk' minoritetslæreridentitet, der pga. en autoritær og voldeligt undertrykkende 'etnisk' skolekultur mangler personlig og faglig selvstændighed. Den 'etniske' skolekultur antages at resultere i en manglende evne til at opnå elevers, forældres og kollegers respekt, og at gøre kvinderne ude af stand til at udvikle en personlig og faglig selvstændighed hos eleverne. Og på den anden side en overlegen (kvindelig) 'ikke-etnisk' majoritetslæreridentitet, der pga. en individuel og personlighedsdyrkende 'ikke-etnisk' skolekultur har både personlig og faglig selvstændighed. Den 'ikke-etniske' skolekultur formodes at sætte majoritetslærerne i stand til at opnå respekt, og til at udvikle en personlig og faglig 'ikke-etnisk' selvstændighed hos eleverne, der igen sætter dem i stand til at træde over i en tilsvarende selvstændig 'ikke-etnisk' arbejdspladskultur. Et 'etnisk' stigma man som kvindelig minoritetslærer lader til at kunne undslippe ved enten selv at have gået i skole indenfor en 'ikke-etnisk' skolekultur, eller ved at opholde sig igennem længere tid og arbejde som lærer herindenfor.

A-religiøs 'ikke-etnisk' vs. religiøs 'etnisk' kultur

Majoritetslærerne italesætter her en afgørende forskel mellem sig selv og minoritetslærerne ud fra etnicitetsmarkøren (a-)religiøs kultur ved at konstruere hhv. en religiøs 'etnisk' og en tilsyneladende a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur som hinandens modsætninger, der antages at determinere de to lærergruppers ageren som socialisatorer i skolen på forskellig vis. Indenfor dette tema er det altovervejende ud fra konstruktionen af en *kvindelig* 'etnisk' minoritetslærereticitet, at en modsat 'ikke-etnisk' majoritetslærereticitet samtidig etableres.

Individuelt og seksuelt undertrykt vs. individuelt og seksuelt frigjort opdrager

"Da jeg arbejdede sammen med Zenia, så havde hun faktisk ret mange problemer med de arabiske forældre, fordi hun ikke bærer tørklæde, og er fraskilt. Og det er ligesom om det er værre, når det er en af deres egne som ikke er tro imod religionen, eller gør de der forbudte ting, de ville jo aldrig spørge om jeg var skilt eller noget som helst, (...) fx var den ene arabiske forældre, han var oppe og true Zenia. (...) Det bliver en situation, hvor man begynder at vurdere dem ud fra deres religion, og det er vi jo aldrig vant til som danske, der bliver man vurderet på ens undervisning og personlige ting. Her er det i forhold til en religion, hvor god eller hvor meget muslim du er, og hvor meget muslim du ikke er, det er sådan nogle underlige ting i forhold til vores kultur. (...) Vi er jo ikke vant til at gå og måle hinanden på hvor kristne vi er, eller hvor meget vi har tænkt på Jesus og Gud i løbet af dagen. Det er jo det der er deres hverdag hele tiden, 'hvornår faster du?', og 'faster du ikke?', og 'må du ryge?', og 'må du have løsthængende hår?', 'må du gå med tørklæde?', og 'bor du alene?', og det er jo ikke nogle ting, som jeg er vant til at blive konfronteret med som almindelig lærer, hverken her eller på en dansk skole. Men det er de tosprogede læreres lod, især kvinderne, de bliver vurderet af forældrene på om de har tørklæde på." (Karen, s. 15-18)

Her konstrueres en kvindelig minoritetslæreridentitet i kraft af en muslimsk kultur, der opfattes som en totalitær religiøs 'etnisk' kultur, hvor man som individ kun vurderes ud fra hvor meget muslim man er. Det er en allestedsnærværende religiøs 'etnisk' kultur som formodes at overskygge kvindernes individuelle – faglige og personlige – læreridentitet, idet de kun bedømmes ud fra deres underkastelse i forhold til den religiøse kulturs fastlagte og ubøjelige regler, fx i form af fasten og især i forhold til regler om kvinders seksuelle kyskhed. Specielt ses det kvindelige muslimske hovedtørklæde som tegn på individuel og seksuel undertrykkelse. Konstruktionen af en sådan individ- og seksualundertrykkende religiøs 'etnisk' kultur glider samtidig sammen med konstruktionen af en mere generel 'etnisk' – især arabisk – familiekultur, hvor minoritetsforældrene overvåger og kontrollerer om de kvindelige minoritetslærere overholder reglerne. I særlig grad menes arabiske minoritetsforældre at fastholde – især arabiske – kvindelige minoritetslærere i en undertrykkende religiøs 'etnisk' kultur, bl.a. via sladder/ udstødelse og trusler om straf, om nødvendigt i form af fysisk vold. Den religiøse 'etniske' kultur antages at være en belastning for de kvindelige minoritetslærere, som – hvis de selv frit kunne bestemme – formodes at vælge den fra. Implicit heri ligger samtidig konstruktionen af en 'ikke-etnisk' majoritetslæreridentitet i kraft af en individorienteret og seksuelt frigjort kristen a-religiøs kultur, hvor man ikke går så meget op i religionen, der ses som ubetydelig i forhold til en individuel – faglig og personlig – læreridentitet. Det er den norm som de kvindelige minoritetslærere antages at afvige fra i kraft af en 'etnisk' (især arabisk) muslimsk religiøs kultur, som man ønsker at frisætte kvinderne fra:

"[Jalila] er fundamentalistisk på nogle punkter, (...) men hun kommer også fra en arabisk familie, og det er meget svært at bryde nogle mønstre. (...) Prøv at se hvad med os andre, nu er jeg vokset op med rødstrømpebevægelsen, hvordan tror du det var at slippe sine gamle mønstre? En ting er at gøre det med ord, det tager mange år at bryde sine mønstre (...). Hver gang nogen nævner 'de kan også bare smide tørklædet, **de** kan også bare det, **de** kan også bare det', så siger jeg 'hvem bestemmer hvilket tøj du skal have på?'. I 70'erne rendte vi alle sammen rundt med tørklæde på, og så var der en periode hvor vi rendte rundt i lange kitler, og så var der for 100 år siden, der så vi **nøjagtig** ligesådan ud. Og de kommer fra nogle andre ting, og vi andre har svært ved at gøre op med nogle normer, vores mødre havde det i forhold til deres generation, så sku de tage et skridt, og vi sku tage et skridt, og vores børn skal igen tage et skridt. Hvorfor anskuer vi ikke tingene sådan? Så er det lidt nemmere at følges ad, hvis man giver dem den fred og den ro til at komme derhen, hvor de måske allerhelst gerne ville være, fordi mine forældre [til minoritetsleverne i klassen] de sagde, dengang de så de der Skagensmalerier, 'ih, Lise Lotte, så I sådan ud for små 100 år siden, så er der håb for os'." (Lise Lotte, s. 48-49)

I modsætning til minoritetskvinderne italesættes majoritetslærerne som om de alle er individuelt og seksuelt frigjorte i kraft af en a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur, der har gennemgået en politisk og kulturelt frisættelsesproces, som fortsat finder sted i form af vedvarende historiske fremskridt. Denne individuelt og seksuelt frigørende 'ikke-etniske' udvikling kædes sammen med forandringen i kvindelige beklædningsgenstande over tid: Fra at den a-religiøse 'ikke-etniske' kultur før i tiden selv var religiøs og 'etnisk', og kvinderne (ligesom minoritetskvinderne nu) tildækkede kroppen med tørklæder og lange kitler, til at de efterhånden – især i 1970'erne – frigjorde sig fra en religiøst undertrykt og tildækket 'etnisk' kvindeidentitet, hvilket gør at de nu, frisatte og utildækkede, ikke længere skjuler hovedhår og kropsformer. Den 'ikke-etniske' frigørelsesproces – fra tildækket til blottet kvinde krop – mangler minoritetskvinderne pga. en religiøs 'etnisk' kultur, hvor der tilsyneladende ikke har fundet eller finder nogen bevidsthedsmæssig, politisk og historisk udvikling sted. Modsat betragtes majoritetskvinderne som frigjorte forbilleder og vejvisere ud af den religiøse 'etniske' kultur, så minoritetskvinderne nu kan gennemgå samme 'ikke-etniske' udvikling. Hvor man befinder sig i udviklingen afgøres ud fra kvindernes grad af 'etnisk' tildækning vs. 'ikke-etnisk' blotlægning af kroppen – med det muslimske hovedtørklæde som ultimativt symbol på individuel og seksuel undertrykkelse.

Individuelt og seksuelt undertrykkende vs. individuelt og seksuelt frigørende opdrager

De kvindelige minoritetslærere konstrueres ikke blot selv som individuelt og seksuelt undertrykte, men også som potentielt undertrykkende i forhold til minoritetspigelever, idet de – ligesom minoritetsforældrene – opfattes som om de risikerer at fastholde pigerne i samme religiøse kultur:

"Det eneste jeg har hørt om det der med Jalilas tørklæde det er, at hun sku have ringet hjem til nogle forældre og sagt 'din datter har ikke tørklæde på', jeg ved ikke om hun har gjort det eller ej, om det bare er gået hen og blevet en historie. Men hvor datteren i hvert fald gik hjemmefra **med** tørklæde på, men det røg af på vejen (...). Jeg kan ikke forestille mig, at Jalila ku finde på at blande sig i sådan noget, det ville være en grov krænkelse af det barn, synes jeg, hvis personen reagerer mod det der tørklæde, så synes jeg da heller ikke, at der er nogen voksne der skal ringe hjem og sige det, det synes jeg ikke." (Carsten II, s. 29-31)

Således mistænkes én kvindelig minoritetslærer med muslimsk hovedtørklæde for at overvåge og kontrollere minoritetspiger, idet hun formodes at rapportere til minoritetsforældrene om pigernes evt. brud på religiøse regler om seksuel kyskhed, især udtrykt ved tørklædet. I citatet ovenfor iscenesættes minoritetspigen som om hun gør personligt oprør imod en sådan undertrykkende religiøs 'etnisk' kultur ved at smide sit tørklæde på vej til skolen. Mens den kvindelige minoritetslærer potentielt begår overgreb imod pigen ved at underkende hendes selvbestemmelse, fordi hun sætter religionen over individet. Implicit heri ligger samtidig konstruktionen af en modsat frisættende majoritetslæreridentitet, der – i kraft af en a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur – støtter minoritetspigerne i et personlig opgør med den undertrykkende religiøse 'etniske' kultur.

"Når de går hjem, så sidder de alene, det er ikke noget med at gå på besøg hos hinanden, pigerne bestemt ikke. Der var to piger, de var ved at falde ned ad stolene, da jeg foreslog dem 'hvorfor pokker besøger I ikke hinanden?'. [De er] meget isolerede, især pigerne, og mest de store. Men nu denne her 7. klasse, der gør jeg det, når vi er på tur, så i stedet for et fælles buskort, så får jeg klip på forskellige kort, fordi så ringer de og siger til mødrene 'vi kommer først hjem kl. 5' eller så noget, og så tager de sig en Strøgtur eller tager på Fisketorvet. Jeg følger ikke med, men forældrene tror, at lærerne er med, for ellers havde de ikke fået lov." (Carsten I, s. 31)

Minoritetspigeleverne – især de store i puberteten – italesættes som undertrykte og isolerede indenfor hjemmets fire vægge efter skoletid, hvor de ikke har lov til at gå ud for forældrene, mens en majoritetslæreridentitet - i modsætning hertil - konstrueres som rationel og frit tænkende i kraft af a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur. Majoritetslærerne foreslår ukuet minoritetspigerne at bryde isolationen, og iscenesættes dermed som positivt grænseoverskridende socialisatorer, der skaber et frirum for pigerne, så de selv kan tage afsted væk fra en undertrykkende religiøs 'etnisk' kultur og på skolens ture ud i et a-religiøst 'ikke-etnisk' offentligt rum uden voksenovervågning.

Især de arabiske kvindelige minoritetslærere formodes at udøve seksuel undertrykkelse, også i form af en kønsadskillende adfærd i forhold til piger og drenge på skolen:

"Fra de var helt små af (...) gjorde vi [Carsten og Preben] op med mange af de der tabuer som de havde, fx det med svinekød, om man ku sidde ved siden af hinanden, når man var dreng og pige (...). Og så for at komme det der med kærester og sådan noget til livs med det samme, så foreslog jeg - nede ved bordet - 'vi trækker lod hver fredag om hvem der skal være kærester' med den der dåse, og der sad både Jalila og Zenia, og de så helt blege ud ved tanken om, at vi sku gøre det. Det var en overskridelse af, hvad de synes man ku tillade sig at gøre ved muslimer, men jeg gik bare op og gjorde det alligevel, men de mente ikke, at man sku gå ind og gøre sådan noget. Og det viser sig også, at de heller ikke går så meget ind i det med at insistere på, at man godt kan lave fx sanglege og dramalege med dreng-og-pige, der skal være sammen. Og det er måske mere kulturelt betinget, fordi det er de heller ikke vant til, så de synes at de skal have lov til at have den der adskillelse. Og det ligger jo milevidt fra dansk kultur (...), der har det i de sidste 30 år været oplagt, at selvfølgelig ku man lege og arbejde sammen dreng og pige." (Carsten I, s. 2 og II, s. 31-32)

I citatet ovenfor italesættes to kvindelige arabiske minoritetslærere som undertrykt af en religiøs 'etnisk' kultur med irrationelle tabuer, dels i form af madforbud, og især i form af et seksuelt forbud om ikke at blande kønnene – og dermed også som fastholdende minoritetsleverne i denne kultur. Modsat ligger igen konstruktionen af en frisættende majoritetslæreridentitet som - i kraft af en a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur uden tabuer, med et afslappet forhold til seksualitet og en frigjort holdning til det at blande kønnene - sætter minoritetsleverne fri fra deres 'etniske' kultur. Samtidig iscenesættes indirekte en kamp imellem en religiøs 'etnisk' kultur og en a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur, hvor majoritetslærerne – overfor de undertrykte kvindelige minoritetslærere – bliver til ukuede forkæmpere for ligestilling, der blander drenge og piger i skolens forskellige aktiviteter.

En enkelt kvindelig minoritetslærer italesættes dog som en positiv undtagelse fra den generelle negative konstruktion, idet hun iscenesættes som om hun netop *ikke* fastholder minoritetsleverne i en seksuelt forskrækket, kropsblufærdig og kønsadskillende kultur, hvor piger ikke må vise deres hovedhår for drenge/mænd, og ikke må vise sig nøgne for hinanden, fx i idræt og til svømning:

"[Gülser] er jo ikke sådan troende [muslim] må man sige, og det jeg snakkede med hende om den anden dag, det var, at jeg og to af mine drenge, vi sku ned og hente nogle måtter vi sku bruge, og så går vi ind i gymnastiksalen, og jeg tror det er en 3.klasse der har idræt, og der bliver en **hylen** og skrigen, da vi kom derind, og læreren råbte til de der drenge 'ka I **så** komme ud', og de blev forskrækkede, og det var fordi der gik tre piger med tørklæde på derinde, som havde tørklædet af der, og hvor læreren så siger 'der må ikke komme nogen herind', og så siger jeg 'jamen, det kan vi jo ikke for pokker'. (...) Så siger Gülser 'årh, så kan de da bare gå hen i et hjørne og stille sig', hvor hun synes at man gør for meget stads ud af det, hvis de piger skal have lov til i **den** grad at løbe rundt allerede i 3.klasse og sige det må de ikke, hvor hun synes det må man sige til dem 'det må I klare', fordi de rent faktisk allerede, når de kommer i 5. og skal have svømning, så skal de vaske sig helt uden tøj på, og hvis ikke lærerne har taget nogle af de kampe med dem (...) når de er små, så er det svært, når man står ovre i 5.klasse og skal bade, fordi så vil de ikke." (Ole, s.40-42)

Således konstrueres en kvindelig minoritetslæreridentitet, der udsætter minoritetspigerne for en rationel og a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur med en afslappet holdning til seksualitet og til det at blande kønnene, hvorved der umiddelbart lader til at være en opblødning i dikotomien mellem minoritets- og majoritetslærere. Men samtidig italesættes årsagen til den individuelt og seksuelt frigørende indstilling som beroende på, at den kvindelige minoritetslærer kun er moderat religiøs, idet hun formodes (delvist) at have frigjort sig fra en totalitær 'etnisk' religiøs kultur. Det er samtidig karakteristisk for konstruktionen af en (delvist) frisat/frisættende kvindelig minoritetslæreridentitet, at den *ikke* kædes sammen med en arabisk kultur:

"Hun har bare en kurdisk baggrund. (...) Men hun er jo en meget dansk pige, og hende er vi rigtig glade for, hun er gledet totalt ind i fællesskabet derinde [på lærerværelset] også, jamen, se på hvordan hun ser ud, og hvordan hun lever sit private liv. Hun har haft nogle - også lidt voldsomme - frigørelsesprocesser i forhold til sit bagland, men hun ser ud som om hun kommer igennem den frigørelse på en hel måde, uden at bryde med sin familie." (Skoleleder II, s. 3)

Minoritetslæreren italesættes positivt i kraft af en (delvis) frigørelse fra en 'etnisk' kultur i form af sin familie – og dermed som en næsten 'ikke-etnisk' minoritetslærer. Hun antages at have gennemlevet udviklingen fra en totalitær og undertrykkende 'etnisk' kultur til en individuelt og seksuelt frigjort 'ikke-etnisk' kultur, hvorved dikotomien og hierarkiseringen imellem de to kulturer alligevel fastholdes. Også for de arabiske minoritetslærere findes åbninger i forhold til en positiv konstruktion af en frisat og frisættende læreridentitet. Især fremhæves én kvindelig arabisk minoritetslærer positivt som en "mønsterbryder" der har gjort op med og taget afstand fra en religiøs 'etnisk' kultur, især i kraft af at være blevet skilt fra sin mand:

”Zenia er meget afholdt, hun er virkelig afholdt, det er en man kan lide. Men det ligger nok også i, at hun også er araber, og at se hende og Jalila overfor hinanden, at Zenia har taget oprøret, på trods af at der har været ramaskrig blandt forældrene, og hun har måttet stå model til mange ting, og Jalila.. Men Jalila har selv valgt det, hun vil have sit tørklæde, så du kan ikke sammenligne det. Zenia har valgt hun vil være vestlig, med et islæt af arabisk, Jalila har valgt at hun vil være arabisk med et islæt af dansk, og det danske i Jalila ligger i, at hun sådan set er fordomsfri i sin indlæring, og i sin måde at ville opdrage børn på, men folk kigger på Zenia, at hun er vestlig [vestlig tøjstil og uden tørklæde], så må hun være vestlig, men hun er nok også arabisk i sin tankegang, hvor Jalila måske er meget mere vestlig i alt det hun tør, i sin mund og i sine holdninger, men har tørklædet.” (Lise Lotte, s. 132-133)

Selvom citatet ovenfor vrirler med modsætninger og åbninger i forhold til en positiv italesættelse af de arabiske kvindelige minoritetslærere som selvbestemmende, frigjorte og fordomsfrie, så er det karakteristisk, at den positive adfærd de tilskrives, samtidig forklares med indoptagelsen af en mere moderat religiøs/a-religiøs (dansk/vestlig) ’ikke-etnisk’ kultur. Fx i form af *ikke* at bære muslimsk hovedtørklæde, at sige minoritetsforældrene imod, at have en utildækket ’vestlig’ tøjstil, at være fordomsfri i sin indlæring og at være modig og sige sine meninger. På den måde opdeles minoritetskvindernes individuelle læreridentitet i hhv. positivt frigjorte og fordomsfri dele, der ses som resultat af en a-religiøs ’ikke-etnisk’ kultur, og modsat negativt undertrykte og fordomsfulde dele, der anskues som resultat af en religiøs ’etnisk’ kultur, hvorved dikotomien og hierarkiseringen imellem de to kulturer igen fastholdes.

Figur: Den figur jeg læser ud af ovenstående analyse kan – groft forenklet – siges at være en modsætning mellem på den ene side en underlegen kvindelig minoritetslæreridentitet, der pga. en totalitær og uforanderlig religiøs ’etnisk’ - især arabisk - muslimsk kultur er individuelt og seksuelt undertrykte, hvilket tydeligst symboliseres af det muslimske hovedtørklæde og kropstildækning mere generelt. Og på den anden side en overlegen majoritetslæreridentitet, der pga. en modsat rationel a-religiøs ’ikke-etnisk’ kristen kultur er individuelt og seksuelt frisat, hvilket symboliseres af en blotlægning/fremvisning af kvindekroppen, især i kraft af *ikke* at bære (muslimsk) hovedtørklæde. Samtidig antages den religiøse ’etniske’ kultur at tvinge minoritetskvinderne til også at fastholde minoritetspigerne i denne kultur, mens majoritetslærerne omvendt formodes at frisætte pigerne herfra. I denne optik låses de kvindelige minoritetslærere fast i rollen som ’individuelt og seksuelt undertrykte og undertrykkende’ i kraft af en totalitær religiøs ’etnisk’ (muslimsk) kultur, som de dermed også ses som potentielle videreførere af. Et ’etnisk’ stigma som de lader til (delvist) at kunne undslippe ved at fremvise en a-religiøs ’ikke-etnisk’ adfærd, fx ved at blotlægge kroppen via ’vestlig’ tøjstil, og især ved *ikke* at bære muslimsk hovedtørklæde. Eller ved seksuelt og individuelt frigjort at tage et opgør med den religiøse ’etniske’ kulturs undertrykkere i form af deres forældre og/eller ægtemand, fx ved at blive skilt.

Udviklet ’ikke-etnisk’ vs. tilbagestående ’etnisk’ oprindelse, sprog og kultur

Majoritetslærerne italesætter indenfor det tredje tema af analysen en afgørende forskel mellem sig selv og minoritetslærerne ved at konstruere hhv. en ’etnisk’ og en tilsyneladende ’ikke-etnisk’ oprindelse, sprog og kultur. Det sker for det første via konstruktionen af en sprogligt og kulturelt mangelfuld ’etnisk’ underviser (’kultivator’), i modsætning til en fuldendt ’ikke-etnisk’ kultivator. For det andet via konstruktionen af en sekundær og ikke-faglig ’etnisk’ støtteunderviser i modsætning til en primær og faglig ’ikke-etnisk’ underviser. Og for det tredje via en indirekte konstruktion af minoritetslærerne som repræsentanter for en socialt problematisk ’etnisk’ - især arabisk - kultur modsat majoritetslærerne som repræsentanter for en socialt konstruktiv ’ikke-etnisk’ kultur.

Mangelfuld kultivator/illegitim underviser vs. fuldendt kultivator/legitim underviser

”Hvis jeg ser på vores skole, så er hovedparten af de danske læreres rødder dybere end de tosprogede læreres rødder, jeg tænker historie, kultur og niveauer i sproget. Jeg tror der er en forskel på - nu skal jeg passe på, hvad jeg roder mig ud i, men - at vores forældre er opvokset eller opdraget af forældre, hvor det her er deres land, mens de [minoritets-] lærere som er her, de er opdraget og opvokset ved forældre som ikke har en dansk baggrund. Jeg kan da mærke det på nuancerne i sproget - ikke alle, men en del - vil have sværere ved bare sådan en simpel ting som at læse en bog op eller fortælle en historie for børnene. Det er én ting, og så tror jeg også, at vi måske har en større bevidsthed om vores lands kultur, hvilken kulturarv vi har med, og det er klart, det tager jo tid at tilegne sig. Så har de så noget andet, de har så noget kultur fra Tyrkiet, Libanon, Palæstina eller... Det der er pointen det er, at vi kommer med nogle forskellige ting, vi kan nogle forskellige ting.” (Karen, s. 10-13)

Her konstrueres en minoritetslæreridentitet i kraft af en oprindelse indenfor en ’etnisk’ kultur kendetegnet ved et ’etnisk’ sprog, placeret *udenfor* den danske nationalstat (især i Mellemøsten), mens en majoritetslæreridentitet modsat konstrueres i kraft af en oprindelse indenfor en ’ikke-etnisk’ kultur kendetegnet ved et ’ikke-etnisk’ sprog, placeret *indenfor* den danske nationalstat. Majoritetslærerne iscenesættes som en sprogligt og kulturelt homogen gruppe i kraft af en oprindelse indenfor en ’ikke-etnisk’ familie, der gennem en ubrudt række af generationer har levet indenfor den danske nations (’folk’s) statsligt definerede territorium, som de billedlig talt ser sig selv som ’voksende’ op af (de har ’rødder’ her). Idéen er, at en fælles slægts ’langtidskultivering’ indenfor dette territorium både gør dem til naturlige ejere af staten, og pr. definition tildeler dem det rette ’ikke-etniske’ sprog og kultur, som tilsvarende sætter dem i stand til at agere legitime ’kultivatorer’ i forhold til eleverne. Denne norm om et ’ikke-etnisk’ sprog og kultur antages minoritetslærerne at afvige fra pga. en oprindelse indenfor en ’etnisk’ kultur og sprog, der ses som årsag til at de ikke er ligeså fuldendte ’kultivatorer’. Det er især ved at iscenesætte sig selv som uundværlige i forhold til minoritets*eleverne*, at majoritetslærerne konstruerer en sproglig og kulturel overlegenhed i forhold til minoritetslærerne. Bedre end minoritetslærerne antages de således at være i stand til at give minoritets*eleverne*, hvad de formodes at mangle, nemlig en ’ikke-etnisk’ kultur, der underforstås som et selvfølgeligt kendskab til den nationale middelklasse-kultur:

”Mange af de børn jeg har - og som vi har på skolen - kommer fra Brogårdshusene, fra en ghetto, dvs. at de rent faktisk kan bo her i en ghetto uden at møde det danske samfund, fordi de handler lokalt og naboerne alle er fra deres eget hjemland, og hvis de ikke i skolen møder repræsentanter fra det danske samfund, så møder de dem ikke, de kan gå langt igennem livet uden at møde nogen. Det er også derfor, at vi synes det er så vigtigt, at de ikke vælger de arabiske friskoler, så jeg tillægger det enorm stor betydning, at vi er der - de danske lærere og danske fritidshjems-pædagoger, i børnehaver osv. (...) Vi [er] nødt til at give dem de oplevelser - jeg er nødt til at tage dem rundt og vise ’hvad er egentlig København?’, ’hvad er en skov?’ og ’hvad er en sø?’, og museer og Langelinje og alle de der ting. Sidste år tror jeg, at vi havde 8 ture bare rundt i København med 2. klassen, de er jo ikke vant til at komme længere end til udkanten af kvarteret her, og det vil sige, at de aldrig får et indblik i, hvad der foregår i det danske samfund, hvis ikke vi står der, og åbner op for dem.” (Karen, s. 2)

Minoritets*elevernes* mangel på ’ikke-etnisk’ kultur formodes – ligesom minoritetslærernes – at bero på en oprindelse indenfor en ’etnisk’ kultur. Den anskues som en uforanderlig bagage, som deres forældre / slægtens generationer før dem har flyttet med ind over den danske nationalstats grænser, og nu reproducerer indenfor ’etniske’ boligområder med en høj andel minoriteter og i ’etniske’ skoler, forstået som arabiske friskoler. I modsætning hertil ses den kulturelle ’ikke-etnisk’ dannelse af minoritets*eleverne* som geografisk lokaliseret *udenfor* disse områder, og i stedet placeret indenfor ’ikke-etniske’ byområder og en ’ikke-etnisk’ skole, dvs. den danske folkeskole, der først og fremmest repræsenteres og sikres af majoritetslærerne. Majoritetslærerne antager ikke blot at minoritets*eleverne* mangler ’ikke-etnisk’ kultur, men også sprog og generelt viden og kreativitet:

"[Danske børn er] mere all-round orienterede, man kan få svar og de kan forklare begreber. De følger og suger til sig fra TV-aviser og sådan noget, og de kender i det hele taget flere ting, de har en større paratviden, og er i stand til at fabulere og fortælle historier, som indvandrere ikke er. (...) Et meget godt eksempel er det med, at de får et tøjdyr med hjem og skal fortælle om hvad det har lavet i weekenderne, og dels så laver de jo ikke nogen ting derhjemme, så de har reelt ikke noget at fortælle om, og så har jeg så opfordret dem til 'det er helt i orden, i det her tilfælde, at lyve', simpelthen for at de kommer til at fortælle noget" (Carsten II, s. 4-5)

Således forstår de minoritetsleverne som indvandrere, der i kraft af en oprindelse indenfor en 'etnisk' familiekultur er mindre alment vidende, uoplyste, og mangler sprog og begreber, idet minoritetsforældrene formodes ikke at give børnene nogen kulturelle oplevelser, og dermed som afvigende fra en 'ikke-etnisk' middelklassekultur. I modsætning hertil konstrueres en 'ikke-etnisk' majoritetslæreridentitet, der søger at kompensere for minoritetslevernes 'ikke-etniske' sprog- og kulturfattigdom:

"De tilbringer deres barndom meget mere passivt på den måde, at de er overladt til sig selv, computerspil, playstation og fjernsyn, eller også så er det 'gå ned og leg i gården', hvor mange danske forældre måske tager børnene med rundt, og ser nogle ting, snakker meget med dem, og spørger dem hvad de har oplevet i skolen eller på fritten, og sørger for at de kommer til sport. (...) Vi snakker nogle gange om det i teamet - det der med, at de har nogle voksne, som gider at tage dem alvorligt, som gider at snakke med dem, og som et eller andet sted er der for deres skyld, og som gider at pjatte med dem, og grine med dem, og skælde dem ud, det værdsætter de enormt højt. Og på en eller anden måde tror jeg man er mere væsentlig her, end man er på en hvid skole – som person så tror jeg man gør en anden forskel." (Karen, s. 20, 28-29)

Majoritetslærerne iscenesættes samtidig som særligt betydningsfulde på en skole med mange minoritets-elever, idet de her anskues i desto højere grad at være oppe imod en sproglig og kulturelt forarmet 'etnisk' kultur. Implicit heri ligger samtidig konstruktionen af en mindre synlig 'etnisk' minoritetslæreridentitet, der ikke i lige så høj grad er i stand til at kultivere minoritetsleverne. Dog italesættes et par minoritetslærere positivt som indehavere af et fuldendt 'etnisk' sprog og kultur:

"Gülzen sagde engang til nogle af børnene 'min mor hører til den generation i Tyrkiet, som ikke sku gå i skole, så min mor hun er analfabet' - vi sad og snakkede om at være analfabet - hun bruger så et eksempel på, at selvom en mor er analfabet, 'så står jeg her, og er blevet lærer nu, man kan godt'. Børnene kan lide at høre det, og så behøver de ikke at være flove over deres egen mor, som ikke kan læse, fordi nu har deres dansklærer lige stået og sagt 'det kan min mor heller ikke', og på den måde er hun et scoop at have gående sådan et sted som her." (Ole, s. 34-35)

Her konstrueres en minoritetslæreridentitet i kraft af en 'etnisk' oprindelse knyttet til en mellem-østlig nationalstat, og samtidig ekstraordinært som en fuldt kompetent 'kultivator' af minoritets-eleverne pga. et veludviklet 'ikke-etnisk' sprog (dansklærer). Men den positive italesættelse sker *på trods* af en oprindelse indenfor en 'etnisk' kultur, hvorved hierarkiseringen mellem en underlegen forarmet 'etnisk' kultur og sprog og en overlegen højt udviklet 'ikke-etnisk' kultur og sprog fastholdes. Det er i kraft af sin overvindelse af samme fattige 'etniske' kultur som minoritets-elevernes - hvis forældre italesættes som tilbagestående analfabeter - at hun iscenesættes som et særligt positivt og trygheds-skabende forbillede, der kan anspore eleverne til at foretage samme bevægelse: At aflægge en tilbagestående 'etnisk' kultur til fordel for en højt udviklet 'ikke-etnisk'. En anden minoritetslærer omtales ligeledes positivt, fordi han – trods en oprindelse indenfor en 'etnisk' kultur og sprog – kæmper for at tilegne sig et 'ikke-etnisk' sprog, og dermed for at træde ind i rollen som legitim kultivator af minoritetsleverne:

"Sabidin han skal virkelig slås for det. Han har lært dansk meget hurtigt, og har så en masse fejl, og selv de tosprogede børn kan høre, at han taler forkert, og så driller de ham nogle gange med det. Og jeg var derinde en time (...) men da han begyndte at fortælle, at de sku gerne være bedre end ham, og at han var kommet her til Danmark for så få år siden, så... Og så siger jeg til Sabidin, du ku også lige have sat den sidste trumf på: 'hvor meget dansk taler jeres forældre?', fordi han taler mange gange bedre end deres forældre." (Ole, s. 13-16)

På den ene side anskues minoritetslæreren som en lærer, der adskiller sig negativt fra minoritets-eleverne, fordi han *i højere grad* mangler et 'ikke-etnisk' sprog, hvilket gør det svært for ham at optræde som legitim 'kultivator'. På den anden side opfattes han som ekstraordinært legitim - og særligt ansporende - i kraft af et *mindre* mangelfuldt 'ikke-etnisk' sprog end både minoritets-forældre (der italesættes som om de næsten ikke har dette sprog) og minoritets elever, fordi han har lært sproget hurtigt i forhold til dem. Denne 'ikke-etniske' sproglige fremmelighed ses som en triumf, som han - trods sit 'etniske' sprog og kultur - kan bruge til at imponere og indgyde eleverne respekt med, og dermed anspore dem til at kæmpe samme kamp som han selv for at udbedre sine sproglige og kulturelle mangler. Implicit i denne indbyrdes hierarkisering af hhv. minoritetslærer, -elever og -forældre, ligger samtidig konstruktionen af en mindre synlig 'ikke-etnisk' majoritetslæreridentitet som den selvfølgelige og legitime 'kultivator' af minoritets eleverne i kraft af en 'ikke-etnisk' oprindelse, sprog og kultur.

Sekundær og ikke-faglig støtte-underviser vs. primær og faglig underviser

Samtidig med konstruktionen af en minoritetslæreridentitet som mangelfuld 'kultivator' pga. en 'etnisk' oprindelse, italesættes minoritetslærernes 'etniske' sprog og kultur også positivt, idet de antages at være i stand til at udføre nogle arbejdsopgaver som majoritetslærerne ikke kan. Således konstrueres umiddelbart en positiv minoritetslæreridentitet i kraft af en 'etnisk' undervisnings-funktion, kendetegnet ved brugen af et 'etnisk' sprog og kultur. Det er en funktion som især kædes sammen med skolens såkaldte sproggruppeklasser, der er et resultat af et centralt formuleret 'sproggruppeforsøg' i Københavns Kommune. Forsøget løb fra 1996 til 1999, og blev efter en positiv evaluering (Gimbel, Holmen & Jørgensen, 2000) implementeret på skolen. Overordnet var det tænkt som et led i en faglig og social mere effektiv indskoling af minoritets elever via inddragelsen af deres 'etniske' sprog og kultur. Konkret fandt det sted på den måde, at der ud fra de to største grupper af minoritets elever på skolen – arabiske og pakistanske – på hver ny årgang dannedes to sproggruppe-klasser, hvortil der var knyttet minoritetslærere i et 3-årigt forløb fra 0.-2. klasse. Sproggruppe-klasserne skulle bestå af tre grupper børn: en gruppe majoritets elever med det 'ikke-etniske' (nationale) sprog som modersmål, en gruppe minoritets elever med et fælles 'etnisk' modersmål (arabisk/urdu) samt en mindre gruppe minoritets elever med forskellige andre 'etniske' modersmål, således at undervisningen delvist kunne foregå på den største minoritetsgruppes – sproggruppens – modersmål. I forlængelse heraf skulle eleverne via en tolærerordning undervises - i dansk og matematik - i fællesskab af både en majoritets- og en minoritetslærer, hvoraf sidstnævnte skulle dele modersmål med sproggruppeeleverne. Endvidere skulle minoritetslæreren – mhp. at forbedre samarbejdet med minoritetsforældrene – indgå i det samlede lærerteam i den enkelte sproggruppeklasse (Gimbel, Holmen & Jørgensen, 2000, s. 11). Skolelederen på Brogårdens Skole var fra starten positivt indstillet overfor både forsøg og den efterfølgende implementering af sproggruppe-klasserne samt de dertil knyttede minoritetslærere på skolen. Hun er stolt over at have været pionerskole i forsøget, idet hun - i tråd med forsøget og evalueringen - især fremhæver de dansksproglige resultater hos sproggruppe-minoritets eleverne:

"Idéen med sproggrupperne var, at man går ind og støtter barnets modersmål. (...) Barnet ville have svært ved at klare sig på dansk, men hvis de gik ind og fik en arabisk-sproget pædagog, så ville de ved hjælp af den, det samarbejde, kunne blive bedre til dansk. Og det er man så gået ind og har målt på, og der har man så sammenlignet de her sproggruppe-børn med de tosprogede børn som også var der - men som ikke var i sproggruppe, som blev undervist på samme måde, men ikke med en tosproget lærer - og de klarede sig markant bedre, de her børn, hvor man er gået ind, og har brugt det arabiske og det pakistanske sprog." (Skoleleder I, s. 9)

Skolelederen omtaler her minoritetslærernes 'etniske' sprog positivt og som afgørende for at minoritets-elever, der nyder godt af denne 'etniske' undervisningsfunktion klarer sig bedre i skolen. Men samtidig positioneres minoritetslærerne først og fremmest som et sekundært hjælperedskab i forhold til et overordnet mål om at udvikle et 'ikke-etnisk' sprog, der - modsat det 'etniske' sprog - sættes lig udviklingen af faglighed og en generel forbedring af skoleresultater. I anden omgang italesætter lederen også minoritetslærerne som positive og skoleeffektive rollemodeller, fordi de - tilsyneladende i kraft af en 'etnisk' kultur - er i stand til at indgyde minoritets eleverne selvtillid:

"Så de var markant bedre i dansk, men de var også bedre i, at de følte sig bedre tilpas, de var glattere for skolen. Det har også noget at gøre med at de har fået nogle identifikations-personer, det at man får en af deres egne til at være lærer eller pædagog har en utrolig virkning. Det er derfor jeg synes, at det er så hamrende vigtigt med tosprogede lærere, at der er nogle rollemodeller, 'her er en', 'han er også pakistaner', og 'han er en mand', 'han har også respekt', 'han er rigtig lærer', 'han har et arbejde', 'mine forældre taler med ham' osv. - en myndigheds person som er en af deres egne" (Skoleleder I, s. 9-10)

Dog italesættes minoritetslærernes positive rolle her ikke som resultat - men derimod som opnået på trods - af en 'etnisk' kultur, idet de ses som deltagere i en 'ikke-etnisk' kultur, hvor man i kraft af beskæftigelse har myndighed - i modsætning til minoritetsforældrenes 'etniske' kultur præget af arbejdsløshed. I tredje omgang omtaler skolelederen minoritetslærerne som skoleeffektive brobyggere i potentielle konflikter mellem en 'etnisk' minoritetsforældrekultur og en 'ikke-etnisk' skolekultur:

"Man skal også ligesom tage det der kulturmøde (...) de der konfliktpunkter, som der stadigvæk er, de bliver nu løst i døråbningen i børnehaveklassen, det er dem Latifa klarer for mig dernede, det er dem Mahmoud klarer for mig deroppe nu. De kommer aldrig frem til mit kontor nu, de bliver løst der. Også det der med, at når der stod museumstur på programmet: 'ikke i skole for det er ikke vigtigt', nu får de forklaret 'jamen, det er ligeså vigtigt at komme i skole, når vi skal på museum, det er også undervisning, og dine børn skal komme', hele den der debat - så de tosprogede lærere har haft en utrolig betydning." (Skoleleder I, s. 10)

Igen konstrueres minoritetslærerne positivt i kraft af en 'ikke-etnisk' kultur, der lægger vægt på kulturel dannelse, fx i form af museumsture - og som opstilles i modsætning til minoritets-forældrenes mindre dannede 'etniske' kultur. Således fremhæver skolelederen på den ene side minoritetslærerne positivt og skoleeffektiviserende i kraft af et 'etnisk' sprog og kultur, som de deler med minoritets elever og - forældre. Men på den anden side fastholder hun hierarkiseringen mellem en underlegen kulturelt forarmet 'etnisk' kultur og en overlegen kulturelt højtudviklet 'ikke-etnisk' kultur, samtidig med at hun rangordner et 'etnisk' sprog og kultur som et sekundært hjælperedskab i forhold til et fagligt primært 'ikke-etnisk' sprog og kultur.

Denne positive opfattelse af minoritetslærernes 'etniske' sprog og kultur - som derpå alligevel underordnes et 'ikke-etnisk' sprog og kultur - findes ligeledes hos majoritetslærerne:

"Da de startede i 1. klasse, havde Khalid dem i modersmålsundervisning om eftermiddagen, og det undervisningsindhold sku så svare til det som vi [sammen] underviste i om dagen. Han sku enten følge op på nogle ting som vi havde talt om i klassen, eller lave noget forforståelse til de ting som vi sku arbejde med senere hen, fx den kommende dag, eller ugen efter, eller op til en emneuge. Så ku han gennemgå nogle ord og begreber på urdu for børnene, så de var klædt på til det, når vi sku i gang, og det synes jeg er en genial måde at have en tosproget lærer på, fordi så får børnene virkelig sat de der ting ind i sammenhæng, i stedet for bare at sidde og læse, så får de også lært at bruge deres sprog aktivt på den måde. (...) Men børnene er alligevel så gode til dansk i klassen nu, så de er ikke så afhængige af hele tiden at hæfte deres modersmål på de ting, der bliver talt om og læst om, og mange af de pakistanske børn er fagligt ret dygtige. (...) Det var vigtigt i 1. og 2. klasse, men det er ikke så meget nu her [i 3. klasse]." (Hans, s. 9-11)

Minoritetslærernes 'etniske' sprog i iscenesættes igen som et positivt, men fagligt sekundært hjælpe-redskab i bestræbelsen på at forbedre minoritets elevernes udvikling af et 'ikke-etnisk' sprog, der omvendt defineres som fagligt primært. I kraft af den 'etniske' undervisningsfunktion – som tids- og indholdsmæssigt underordnes en normal 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion – konstrueres her en sekundær 'etnisk' minoritetslæreridentitet koblet til fagligt svage elever. I forlængelse heraf menes den 'etniske' undervisningsfunktion kun at have betydning for minoritets eleverne i de små klasser, hvorefter rollen som hjælperedskab er udspillet. Også minoritetslærernes 'etniske' kultur fremhæves som et positivt, men sekundært og endda *ikke*-fagligt hjælperedskab:

"Når jeg arbejder med børnene, så arbejder jeg udfra deres..., hvis det er med dansk, så er det noget med deres faglighed, og når det ikke er det rent faglige, så tænker jeg ikke på om de taler tyrkisk eller somalisk, så er de børn med forskellige ting. Så derfor er det ikke logisk for mig at sige 'her er en gruppe arabiske børn, vil du godt tage dig særligt af dem?' (...) Men oppe i 2.y, er der nogle særlige tilfælde af nogle som har mistet deres far der blev myrdet osv., og dvs. der har de en anden tradition og kultur og religion, der har de en anden måde at bearbejde eller tackle sorg på, og der kan Jalila gå ind i sådan et tilfælde, hun har i hvert fald kontakten til den ene familie, hvor der har været noget." (Karen, s. 6-9)

På én måde konstrueres en minoritetslæreridentitet positivt som i stand til at håndtere særligt følelses-mæssigt belastede tilfælde af minoritets elever. Men samtidig tildeles minoritetslæreren kun rollen som kulturelt og ikke-fagligt supplement til en individuel og faglig 'ikke-etnisk' majoritets-læreridentitet, hvis faglighed netop er kendetegnet ved *ikke* at håndtere eleverne ud fra deres 'etniske' kultur – men derimod tilsyneladende a-kulturelt ('*colour blind*').

Alternativt konstrueres en sekundært støttende, grænsende til det fagligt ligegyldige, minoritets-læreridentitet i kraft af et 'etnisk' sprog indlejret i en særlig undervisningsfunktion, der ses som modsætning til en primær og faglig majoritetslæreridentitet defineret ved et 'ikke-etnisk' sprog:

"Hvis jeg sku sige det ideelle, så ville jeg sige, at der sku to dansklærere på, som var toptunet til dansk-indlæring. Et af de største problemer er, at deres danske sprog ikke er godt nok, og at de derfor ikke lærer at læse. (...) [Jalila] har arabisk om **eftermiddagen** med de fleste af de arabiske børn, og dvs. så kan hun tage emner op og køre parallelt i dansktimerne, men (...) det er ikke sådan så jeg kan mærke på klassen, at de arabiske børn har arbejdet mere intensivt med det, fordi de har haft modersmålsundervisning, det kan jeg ikke. Men det er klart, hvis der er nogle ting, nu kan jeg ikke lige komme i tanker om nogle, men der har været nogle gange, hvor der er et eller andet ord eller begreb eller en talemåde, som de har haft svært ved at forstå, så kan Jalila oversætte den til arabisk - men det ku jeg selvfølgelig måske også have tegnet dem frem til på tavlen." (Karen, s. 6-8)

Minoritetslærerens 'etniske' undervisningsfunktion anskues som ubetydelig og fagligt in-effektiv, og som en kun sporadisk relevant 'ikke-faglig' tolke-funktion. Mens majoritetslæreren - i kraft af en 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion - omvendt betragtes som særligt faglig effektiv, og i stand til at matche selv en mundtlig forklaring på børnenes 'etniske' sprog med ikke-sproglige værktøjer (tegning).

Repræsentant for en socialt problematisk kultur vs. en socialt konstruktiv kultur

Samtidig identificeres en arabisk 'etnisk' undervisningsfunktion i særlig grad med en social problematisk kultur i form af skolens arabiske sproggruppeklasser. På baggrund af udviklingen i skolens etniske elevsammensætning har sproggruppeforsøget spillet sammen med dannelsen af såkaldt "rent etniske" eller "rene tosprogede" sproggruppeklasser, hvoraf en del består af næsten udelukkende arabiske minoritets elever, som har minoritetslærere med en arabisk undervisnings-funktion tilknyttet⁵⁸. Siden

⁵⁸ Elever med arabisk som modersmål er den største minoritetsgruppe på skolen (ca. 150 ud af i alt ca. 500 elever) – den næststørste er majoritets eleverne (ca. 100), den tredjestørste er minoritets elever med urdu som modersmål (ca. 70), mens resten (ca. 180 elever) fordeles på ca. 20 andre minoritetssprog.

forsøgets start og frem har skolelederen således søgt at tilpasse den konkrete dannelse af sproggruppeklasser en mere overordnet målsætning om at tiltrække og fastholde flere majoritets elever og -forældre på skolen, som i midten af 1990'erne oplevede, hvad der omtales som en ”eksplosion” i tilgangen af minoritets elever⁵⁹. Tidligere har skolelederen også søgt at bremse stigningen i minoritets elever ved - i samarbejde med forvaltningen - at få flyttet skoledistriktets grænser, mens samme bestræbelse i de seneste år især har udmøntet sig i et forsøg på at tiltrække flere majoritetsforældre og -elever bl.a. ved at garantere forældrene at holde disse børn samlet i grupper på mindst 9-10 i en klasse. Majoritetslærerne er helt på linje med skoleledelsens ideal om at fastholde og tiltrække flere majoritets elever og -forældre til skolen, og italesætter derfor også en nødvendig etnisk klassedeling, hvor man holder majoritets elever samlet i mindre grupper for ikke at belaste dem med for mange minoritets elever. Men samtidig lyder deres dom over de ”rent etniske” sproggruppeklasser, at de er både fagligt ineffektive, og især socialt problematiske, pga. manglende majoritets elever og en høj koncentration af minoritets elever med et *fælles* ’etnisk’ sprog og kultur, som de deler med minoritets læreren:

”Det er noget der har bekymret mig meget, da jeg fik at vide at jeg sku være klasselærer for en sproggruppe, og at hovedsproget - det var arabisk i det her tilfælde - sku gå hen og blive det normale samtaleprog i klassen, for det har jeg nogle kedelige erfaringer med her fra skolen. (...) Det er komplet umuligt at gå ned og løse konflikter imellem elever, når det er noget der er sket på et sprog som jeg ikke forstår. Sidste år sagde jeg ja til at være dansklærer i en 3. klasse, fordi læreren havde orlov et år, og det var en chokerende oplevelse, selv i timerne, der foregik den meste indbyrdes kommunikation på arabisk. Det er ubehageligt at være til stede med nogle mennesker som taler et sprog som man ikke forstår, og så dobbelt-irriterende, at det jeg er sat til at undervise i, er så lavt prioriteret **hos** eleverne. (...) Da jeg sagde farvel til klassen efter det der år, følte jeg mig helt overbevist om, at jeg ikke havde fået lært dem noget dansk, men det sagde Tanja. Da hun kom tilbage, så var hun overrasket over hvor meget dansk de kunne, så lidt effekt har det gjort, selvom jeg ville have forsværet, at de overhovedet havde lært noget som helst.” (Carsten I, s. 7-10)

Minoritets eleverne formodes - pga. et *fælles* ’etnisk’ sprog og kultur - at være forhindret i at udvikle et ’ikke-etnisk’ sprog, der samtidig sættes lig det at lære noget i det hele taget. Herved konstrueres en majoritets læreridentitet som truet på sin faglighed overfor en klasse med en sådan ’etnisk’ koncentration. Derudover antages minoritets eleverne mulighed for - ensidigt - at dyrke et fælles ’etnisk’ sprog at forhindre majoritets læreren i at forstå og løse konflikter imellem eleverne, hvorved også autoriteten som socialt disciplinerende opfattes som truet. Indirekte kædes arabiske minoritets lærere med en sådan ’etnisk’ undervisnings-funktion således sammen med et socialt problematisk sprog og kultur. Og i modsætning hertil opstilles et ideal om at opløse koncentrationen af det fælles ’etniske’ sprog og kultur ved at blande minoriteterne på tværs af etnicitet – og dermed også fjerne minoritets lærere med en ’etnisk’ undervisnings-funktion fra den normale undervisning:

”Det er passé nu, de der sproggruppeklasser på den måde de er etablerede nu, de skal være anderledes, jeg synes man sku blande klasserne. De arabiske klasser, de er ikke til at arbejde med, fordi der er ikke nogen der kan hive andre normer op. (...) Man skal lave nogle klasser, hvor børnene er integrerede i hinanden, men hvor man så på de forskellige trin har nogle tosprogede lærere til rådighed. (...) Der er et par lærere på skolen, der har de der rene arabiske klasser og det går ad helvede til. (...) Nu ku de ligeså godt gå på en arabisk friskole. Det er det forældrene forlanger, fordi de behøver slet ikke at forholde sig til nogle andre forældre, eller nogle andre typer børn, de kan få lov at te sig som de vil. De er smadder søde hver for sig, de der arabiske børn, men som gruppe, det dur simpelthen ikke.” (Lise Lotte, s. 98-102)

⁵⁹ Antallet af minoritets elever steg fra 20-30% i starten af 1990'erne, til en fordobling på 60% i midten af 1990'erne, hvorefter antallet blev ved at stige indtil de nuværende 80% (2004) – en udvikling der hænger sammen med en tilsvarende udvikling i skoledistriktets beboersammensætning.

Således opfattes de arabiske sproggruppeklasser som de sværeste at udvikle et 'ikke-etnisk' sprog og kultur i, pga. et fælles og koncentreret 'etnisk' sprog og kultur, der indirekte forstærkes af minoritetslæreren. I stedet anvises en løsningsmodel som ophæver disse klasser, og - ud fra en farveblind (*'colour blind'*) tilgang - søger at opløse den enkelte sproggruppes fælles 'etniske' sprog. Som konsekvens heraf placeres minoritetslærere med en 'etnisk' undervisnings-funktion ideelt set udenfor den normale undervisning, spredt på tværs af klasser og trin som en sekundær og hjælpende støttefunktion. Mens majoritetslærerne placeres i en position, der genopretter en faglig effektiv og social konstruktiv kultivering af minoritetsleverne ved at kompensere for det koncentrerede 'etniske' sprog og kultur.

Figur: Den figur jeg læser ud af ovenstående analyse kan – groft forenklet – siges at være en modsætning mellem på den ene side en underlegen minoritetslæreridentitet, der pga. en 'etnisk' oprindelse, kendetegnet ved en tilbagestående kultur og sprog (symboliseret ved analfabetisme og arbejdsløshed), ses som mangelfuld 'kultivator' i forhold til eleverne. Og på den anden side en overlegen majoritetslæreridentitet, der pga. en 'ikke-etnisk' oprindelse, kendetegnet ved en højt udviklet kultur og sprog (symboliseret ved national-statens middelklassekultur), modsat ses som fuldendt 'kultivator' i forhold til eleverne. Minoritetslærernes 'etniske' sprog og kultur omtales dog også positivt, men overvejende som et sekundært / ikke-fagligt hjælperedskab i forhold til udviklingen af et 'ikke-etnisk' sprog og kultur hos eleverne. Og i forlængelse heraf opfattes minoritetslærere med en 'etnisk' undervisningsfunktion – især i skolens arabiske sproggruppe-klasser – som forstærkende en socialt problematisk 'etnisk' kultur i kraft af koncentrationen af minoritetslever, der deler 'etnisk' sprog med læreren. I denne optik læses minoritetslærerne således fast i rollen som hhv. mangelfuld 'kultivator', sekundær / ikke-faglig (støtte-)underviser og repræsentant for en socialt problematisk 'etnisk' kultur og sprog. I forhold til elevernes faglige og sociale udvikling - der sættes lig udviklingen af et 'ikke-etnisk' sprog og kultur - betragtes et 'etnisk' sprog og kultur som en modsætning hertil, og det bliver derfor et 'etnisk' stigma for minoritetslærerne. Et stigma om tilbageståendehed som de kun lader til at kunne undslippe ved - *på trods af* en 'etnisk' oprindelse - at fremvise et fuldendt 'ikke-etnisk' sprog og kultur (eller en særlig fremmelighed her indenfor), som især defineres ved et perfekt mundtligt sprog (symboliseret ved et flydende dansk uden accent). Tilsvarende er det muligt at blive indlemmet i gruppen af fuldendte 'kultivatorer', primære / faglige undervisere og repræsentanter for en socialt konstruktiv kultur, ved så vidt muligt at lægge afstand til og *undgå* at benytte et 'etnisk' sprog og kultur.

Uddannet 'ikke-etnisk' vs. u-uddannet 'etnisk' undervisningsfunktion

Majoritetslærerne italesætter under det fjerde tema en afgørende forskel mellem sig selv og minoritetslærerne ud fra markøren sprog og kultur omsat i en undervisningsfunktion. Forskellen skabes ved at kæde en 'etnisk' undervisningsfunktion sammen med antagelsen om manglende læreruddannelse, mens en 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion modsat kobles med en selvfølgelig antagelse om læreruddannelse. Herved skabes en 'etnisk' og fagligt inkompetent identitet som 'ikke-lærer' modsat en tilsyneladende 'ikke-etnisk' og fagligt kompetent identitet som 'lærer'.

Fagligt inkompetent ikke-lærer vs. fagligt kompetent lærer

"Forvaltningens politik er, at vi søger at få danskuddannede tosprogede lærere, og det kan vi ikke altid få, og så tager vi den bedste derefter. Og det bliver nødt til at være skolernes politik også – hvis ikke markedet er der, og man skal have funktionen udført, så må man ansætte den bedste. (...) Så her og nu taler vi faktisk om en tosproget lærer som en funktionsbeskrivelse. Og de funktioner der knytter sig til at være tosproget lærer, det er sådan i tre hoved-kategorier. Den ene det er, at man kan undervise i børnenes modersmål. Den anden det er, at man kan have den undervisningsfunktion som vi kalder tosproget undervisning, hvor man støtter børnene fagligt ved at anvende begge de sprog som man nu deler med børnene, nemlig dansk og kurdisk, eller dansk og tyrkisk, eller dansk og arabisk. (...)

Den tredje hovedfunktion er det, som man sådan med en overskrift kunne kalde kulturformidler, opgaver som handler om at lette samarbejdet mellem skole og hjem. (...) Man er tosproget lærer – som vi **forvaltningsmæssigt** forstår det – hvis man i sit professionelle arbejde anvender begge sine sprog overfor børnene. Dvs. at der er lærere som i en anden mere lingvistisk definition er tosprogede, men ikke arbejder som tosprogede lærere (...) fordi de simpelthen ikke ønsker at have den funktion. Så definerer de sig selv bare som lærere, og som ønsker at undervise i de fag de nu er uddannede til, og dem **kalder** vi så ikke tosprogede.” (Forvaltningsleder, s. 2-3, s. 16)

Forvaltningslederen konstruerer her en positiv minoritetslæreridentitet i kraft af en ’etnisk’ undervisningsfunktion, der er så vigtig, at den sættes højere end en læreruddannelse. Men indirekte konstrueres den dermed også som potentielt negativ i kraft af manglende uddannelse, da det ikke altid er muligt at skaffe uddannede lærere, som kan varetage en ’etnisk’ undervisningsfunktion. Samtidig italesættes muligheden for – som minoritetslærer – at påtage sig en ’ikke-etnisk’ undervisningsfunktion, der utvetydigt kobles med uddannelse og faglighed, hvorved det understreges at den ’etniske’ undervisningsfunktion indebærer sandsynligheden for manglende læreruddannelse. Bag dette ligger samtidig billedet af en majoritetslæreridentitet, der – også i kraft af en ’ikke-etnisk’ undervisningsfunktion – helt selvfølgeligt antages at have en læreruddannelse.

Konstruktionen af en fagligt kompetent minoritetslæreridentitet, der - i kraft af en ’ikke-etnisk’ undervisningsfunktion - automatisk kobles med uddannelse genfindes hos skolelederen:

”Den ene gruppe er de fuldt uddannede, som har almindeligt skema. Den næste gruppe, det er dem, der er på vej til at få en uddannelse, og det er fx Jalila og Zubaida, de arbejder her om dagen [tilknyttet sproggruppeklasserne], men de går på aftenseminariet. Fordi det er sådan at vores forvaltning forlanger efterhånden, at de tosprogede lærere skal være uddannede, de kan ikke blive ved med at gå rundt og være uuddannede, det skal de have en rigtig god grund til i hvert fald. (...) Hussein og Yussef [modersmålslærere og lærere i skolens sprogcenter] har uddannelser fra deres hjemland, men ikke fra Danmark. De er faktisk den tredje gruppe, det er de uuddannede som bare er her i kraft af, at de kan et sprog, men ikke har nogen papirer på det.” (Skoleleder I, s. 20-21)

Skolelederen rangordner her tre grupper af minoritetslærere, idet hun knytter en ’ikke-etnisk’ undervisningsfunktion til uddannelse, mens en ’etnisk’ undervisningsfunktion kobles med manglende uddannelse – og en identitet midt i mellem (sproggruppelærer der både benytter ’etnisk’ og ’ikke-etnisk’ sprog) kædes sammen med at være på vej til en læreruddannelse. Indirekte iscenesættes minoritetslærerne således som under udvikling fra en u-uddannet ’etnisk’ undervisningsfunktion henimod en uddannet ’ikke-etnisk’ undervisningsfunktion.

Hos majoritetslærerne glider termen ”tosprogede lærere” - i stedet for udelukkende at henvise til en ’etnisk’ undervisningsfunktion med manglende uddannelse - til tider sammen med en bredere italesættelse af minoritetslærere som generelt u-uddannede.

”Det der generer mig det er, at man ansætter tosprogede medarbejdere som tosprogede lærere, når de ikke har en læreruddannelse, jeg synes det er meget vigtigt, at man holder fast i, at en lærer er seminarieuddannet lærer. De kan rigtig mange ting, men som jeg ser det, møder de bare i klassen, de er ikke lærere, de har ikke en læreruddannelse, de har ikke en pædagoguddannelse, så derfor synes jeg det er forkert, hvis man siger, man har de samme arbejdsopgaver i klassen.” (Karen, s. 5-6)

Her konstrueres en ikke-faglig minoritetslæreridentitet, som helt udgrænses fra kategorien lærer, idet minoritetslærerne i stedet for ”lærere” betegnes som ”medarbejdere”, mens der implicit tegnes et billede af en ’ikke-etnisk’ majoritetslæreridentitet, som helt selvfølgeligt har en læreruddannelse. Modbilledet af en u-uddannet minoritetslæreridentitet som ’ikke-lærer’ bruges samtidig til at legitimere, at det kun er majoritetslærere, der kan og bør påtage sig det faglige ansvar i forhold til det daglige arbejde med eleverne – her i sproggruppeklasserne:

"Vi er forpligtet på de fælles trinmål der ligger i undervisnings-vejledningen osv., og jeg mener at det kræver en læreruddannelse at kunne gå ind og arbejde med de ting. Og da jeg er den eneste der har den læreruddannelse, når vi underviser i dansk, i forhold til Jalila, så mener jeg det er mig, der må forestå den undervisning - selvfølgelig med hjælp osv. - men jeg mener ikke, at vi kan være ligeværdige, Jalila kan noget andet, men det er mig der har det faglige ansvar." (Karen, s. 14-15)

Der tilbagestår blot et halvt år af den omtalte minoritetslærers læreruddannelse, men alligevel positioneres hun som sekundær hjælper og 'ikke-lærer' i kraft af understregningen af en manglende uddannelse, mens en 'ikke-etnisk' majoritetslæreridentitet modsat ses som primær og faglig. Dog fremhæves også positive undtagelser fra billedet af minoritetslærere som generelt u-uddannede:

"Jeg synes det er rigtig godt, at der er en Gülsen, og der en Zenia, og der en - Khalid kender jeg ikke så godt - det er ikke fordi det skal være for hvide lærere, overhovedet ikke. Jeg synes bare rent fagligt, så skal man kalde en lærer der har lærereksamen (...) for en lærer, men jeg synes ikke alle, bare fordi de er tosprogede, at de så er en 'tosproget lærer'. Der ku jo komme en murer, eller en frisør, eller whatever ind - og det er fint nok - så kan de nogle ting, men det er ikke en lærer." (Karen, s. 25-26)

Her omtales tre minoritetslærere – alle med en afsluttet læreruddannelse – som positive undtagelser, men det er samtidig karakteristisk, at der tages forbehold for den ene af de tre, idet han er den eneste med en 'etnisk' undervisningsfunktion (i sproggruppeklasse). Majoritetslæreren søger her at positionere sig udenfor kategorien 'racist' ved at tage afstand fra en traditionel racisme-diskurs: "det er ikke fordi det skal være for hvide lærere", men bruger i stedet en uddannelses- og faglighedsdiskurs til at udgrænse minoritetslærere - især med en 'etnisk' undervisningsfunktion - fra at tilhøre kategorien 'lærer'.

Minoritetslærere omtales på linje med en hvilken som helst anden profession end netop lærer-professionen, og dermed som besiddende særligt 'etniske' - men *ikke*-faglige - kompetencer, som placeres udenfor lærer-kategorien, der defineres ved en 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion.

Figur: Den figur jeg læser ud af ovenstående kan - groft forenklet - siges at være en modsætning mellem på den ene side en underlegen minoritetslæreridentitet, der i kraft af et 'etnisk' sprog og kultur - omsat i en 'etnisk' undervisningsfunktion, som kædes sammen med manglende uddannelse - konstrueres som ikke-faglig og inkompetent 'ikke-lærer'. Og på den anden side en overlegen majoritetslærer-identitet, der i kraft af et 'ikke-etnisk' sprog og kultur - omsat i en 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion som kobles med en selvfølgelig antagelse om uddannelse - konstrueres som faglig og kompetent *lærer* i det hele taget. Således gøres 'etnisk' oprindelse, sprog og kultur - omsat i en 'etnisk' undervisningsfunktion - til tegn på ikke-faglighed og inkompetence og dermed eksklusion fra selve lærerkategorien. Et 'etnisk' stigma man som minoritetslærer lader til at kunne undslippe ved at opgive en 'etnisk' undervisningsfunktion til fordel for en 'ikke-etnisk'.

Opsamling – majoriteter

Jeg har i analysen ovenfor vist, hvordan majoritetslærerne - ud fra fire kulturelle identitetsmarkører - indirekte skaber fire normative majoritetslærer-etniciteter ved samtidig at italesætte fire afvigende minoritetslærer-etniciteter, der forstås som modsætninger hertil, dvs. som alt det majoritetslærer-etniciteterne *ikke* er: 1) Ud fra markøren en 'etnisk' skolekultur konstrueres mandlige minoritetslærere som enten illegitime voldsudøvere eller magtesløse socialisatorer, mens mandlige majoritetslærere implicit antages at være menneskelige, kompetente og legitime socialisatorer. Og kvindelige minoritetslærere opfattes som personligt undertrykte og fagligt uselvstændige, mens kvindelige majoritetslærere formodes at være personligt udviklede og fagligt selvstændige. 2) På baggrund af markøren en 'etnisk' religiøs kultur skabes et billede af kvindelige minoritetslærere som individuelt og seksuelt undertrykte og undertrykkende, mens majoritetslærere opfattes som a-religiøse, rationelt

oplyste og dermed individuelt og seksuelt frigjorte såvel som frigørende. 3) Udfra markøren en 'etnisk' oprindelse, sprog og kultur italesættes minoritetslærere enten som mangelfulde 'kultivatorer', sekundære (støtte-) undervisere, eller indirekte som repræsentanter for en socialt problematisk kultur og sprog, mens majoritetslærere anskues som fuldendte 'kultivatorer', primære undervisere og repræsentanter for en socialt konstruktiv kultur og sprog. 4) Og på baggrund af markøren en 'etnisk' undervisningsfunktion - hvor et 'etnisk' sprog og kultur benyttes - italesættes minoritetslærere som 'ikke-lærere' i kraft af en formodning om manglende uddannelse, mens majoritetslærere anskues som 'rigtige lærere' i kraft af en selvfølgelig antagelse om uddannelse. Jeg vil nu vise, hvordan minoritetslærerne forsøger at træde ud af disse underordnede 'etniske' positioner ved at konstruere sig selv som legitime socialisatorer og undervisere i skolen i forhold til de samme fire kulturelle identitetsmarkører.

Minoritetslærernes etnicitets-konstruktioner

Udfordring af etniciteterne: voldelig mandlig og uselvstændig kvindelig socialisator?

Indenfor dette tema i minoritetsanalysen bakser de mandlige minoritetslærere - i forhold til deres forståelse af sig selv og egne erfaringer som disciplinerende autoritet i skolen - med den figur, der konstruerer dem som enten 'magtesløse socialisatorer' eller 'illegitime voldsudøvere' indenfor en anti-autoritær og ikke-voldelig 'ikke-etnisk' skolekultur. Mens de kvindelige minoritetslærere - i forhold til deres forståelse af sig selv som lærere i en 'ikke-etnisk' skolekultur - forholder sig til den figur, der konstruerer dem som 'personligt og fagligt uselvstændige' pga. en personligheds-udslettende og selvstændigheds-undertrykkende autoritær 'etnisk' skolekultur.

Mænd: At træde ud af rollen som magtesløs socialisator/illegitim voldsudøver?

"Det var et chok for mig at undervise i en dansk folkeskole, fordi vi er opdraget på den måde, at når man går i skole i vores land, så kan du larme og gøre alt hvad du vil, mens læreren ikke er der. Men ligeså snart han kommer ind i klassen, så står alle sammen op, og så siger man 'goddag' til læreren. (...) Og der er ikke noget med, at man siger noget imod lærerne, eller at man bander overfor læreren, eller at man er fræk, det er der ikke noget der hedder. (...) [Her] kan man risikere som lærer, at få en på snotten, hvis der er en elev, der er rigtig hidsig, eller har problemer derhjemme. Jeg blev meget overrasket og chokeret, jeg synes ikke, at jeg var en type, der var nogen der kunne finde på at slå. Jeg opfatter mig som maskulin og stærk osv, men jeg blev også ramt, og jeg tænker på de stakkels gamle damer der underviser. Hvordan klarer de sig med nogle af eleverne?" (Sabidin, s. 23, s. 42-43)

Den mandlige minoritetslærer husker det som et chok at træde ind i en 'ikke-etnisk' (dansk) skolekultur, hvor han oplever at stå magtesløs overfor eleverne, fordi nogle af dem godt kan finde på at slå læreren (som ikke selv må slå eleverne). Han oplever at være i en usædvanlig udsat, magtesløs og sårbar position, og iscenesætter indirekte en anti-autoritær 'ikke-etnisk' skolekultur som årsagen til at han føler sin autoritet som lærer - og mere generelt sin maskulinitet som sådan - truet. Det er et brud med hans normale selvforståelse som stærk og usårlig autoritet, som han samtidig placerer indenfor en 'etnisk' skolekultur, hvor eleverne aldrig kunne finde på at slå læreren. Hermed reproducerer han dikotomien mellem en autoritær 'etnisk' skolekultur og en anti-autoritær 'ikke-etnisk' skolekultur. Men samtidig vender han majoritetslærernes værdiladning på hovedet, så en 'etnisk' skolekultur her forstås som mere fordelagtig end en 'ikke-etnisk', idet den 'ikke-etniske' skolekultur anskues som en trussel imod hans mandighed og autoritet som lærer. Omvendt formodes den 'etniske' at sikre den. På den måde lader den mandlige minoritetslærer til at reproducere det fremherskende fortolknings-repertoire at opfatte sig

selv som magtesløs socialisator – til trods for at han her vender majoritetslærernes hierarkisering af skolekulturer på hovedet, så han indirekte kommer til at positionere sig selv som fortaler for en autoritær 'etnisk' skolekultur:

”De forhold som vi har i København eller her i kvarteret, de eksisterer ikke i Makedonien. Dér har man respekt for, at han er lærer, og han er en voksen mand, og han kan mere end en elev, så derfor har man respekt for ham, og man lytter til ham. Og hvis eleven er fræk, så kan han godt blive straffet, han kan godt få en lussing, eller han kan godt blive hevet i ørerne, og så tør man ikke, fordi man ved godt, at man får en lussing. Det har man ikke her, man må ikke slå eleverne, men det gør de i Koranskolen! – vi har elever der går i Koranskole, og der får man tæsk, hvis du er fræk, men ikke i skolen. Så jeg tror godt eleverne ved, at nu kan man fint gøre et eller andet her, og der sker ikke noget. Og jeg tror ikke, at det hjælper, det med at ’vil du være sød at sætte dig ned’, det sprog har vores elever det svært med at forstå, fordi de er vant til, at man skal være hård ved dem derhjemme og i Koranskolen. Og så kommer de i skole, hvor man ikke må røre dem, og de har det svært, så det sprog er de ikke vant til. Nogle gange har jeg det svært, så tænker jeg ’nej’, fordi jeg er også vant til, at der skal være disciplin og respekt, og de to begreber mangler vi i vores skole. Så det har jeg det da også svært med, og nogle gange oplever jeg kaos, og jeg siger ’nej, hvor meget kan man tillade sig her?’, ’hvor går grænsen?’. Men jeg synes det er utrolig godt, grænsen er flyttet her i Danmark, at eleverne tør så meget.” (Sabidin, s. 43)

Den mandlige minoritetslærer svinger mellem på den ene side at problematisere sin egen voldelige 'etnisk' skolekultur som årsag til, at han selv har det svært indenfor en ikke-voldelig 'ikke-etnisk' skolekultur, og på den anden side at se en 'ikke-etnisk' skolekultur som årsag til kaos, idet han ønsker sig den orden og disciplin som han ser en 'etnisk' skolekultur som en garant for. For ikke at blive direkte fortaler for en illegitim voldelig 'etnisk' skolekultur, lander han på alligevel at rose den 'ikke-etniske' skolekultur, hvor eleverne tør gå imod læreren. I stedet for at undsige en legitim 'ikke-etnisk' skolekultur - hvilket ellers forekommer at ligge ham snublende nær som forklaring på hans oplevelse af kaos og angreb på hans maskulinitet - bliver hans strategi at benytte en essentialistisk diskurs om en 'etnisk' skolekultur i forhold til minoritets eleverne, hvis kaotiske opførsel og dermed hans egen usikkerhed begrundes med. Han ender med at positionere sig på den legitime ikke-voldelige 'ikke-etniske' skolekulturs side, og tilskriver i stedet minoritets elever og -forældre en voldelig 'etnisk' og *religiøs* (muslimsk) skolekultur - symboliseret ved Koranskoler - der glider sammen med en mere generel religiøs (muslimsk) 'etnisk' familiekultur. Han forstærker dette ved at italesætte minoritets elever og -forældres 'etniske' skolekultur som ekstra stærk og særlig problematisk i kraft af en 'etnisk' religion, der gøres til den virkelige årsag til, at han som autoritet i skolen oplever kaos og sårbarhed. Så i stedet for at udfordre den essentialistiske og andetgørende diskurs om 'etnisk' skolekultur ender minoritets-læreren med at reproducere den, blot vendt mod minoritets elever og -forældre, der nu bliver den andetgjorte *religiøse* pol i dikotomien mellem en underlegen og illegitim autoritær 'etnisk' skolekultur og en overlegen og legitim anti-autoritær 'ikke-etnisk' skolekultur. Ved at forstærke en essentialistisk kulturforståelse gør han det på sigt svært selv at undgå en lignende andetgørelse pga. sin egen 'etniske' skolekultur – også selvom han her indirekte italesætter den som a-religiøs. En lignende ambivalens i forhold til at fortolke sin 'etniske' skolekultur i forsøget på at træde ud af rollen som 'magtesløs socialisator' har en anden mandlig minoritetslærer:

”Man er en slags far for børnene man har i klassen, den tankegang har danske lærere, men **vores** børn, pakistanske børn, de kalder mig ’onkel’, og så hvis man bliver sur, så går det ikke. Den danske lærer siger ’du skal kalde mig mit navn’, ’jeg hedder Hans’, ’jeg hedder Jørgen’, ’jeg hedder Svend’, men det er en slags respekt de viser, at deres forældre siger ’I skal ikke kalde Khalid for Khalid, fordi han er en ligesom os, så I skal vise ham respekt’. (...) Det er kun pakistanere, der har den tradition, (...) at ’I skal ikke kalde en voksen på samme alder som jeres forældre eller bedsteforældre [fornavn]’, ’I skal **respekt**ere dem, og så **vis** det, når man taler med hinanden’ - de siger ’auntie’, ligesom ’tante’, ’tante’ og ’onkel’. Og **vi** er meget glade for, at de har respekt for os, og hvis der er pakistanske børn i en klasse, som er meget dårlige, når vi siger noget til dem, så sidder de på deres plads, og gør hvad man beder dem

om. Men det kan man ikke til de andre børn, det er svært, jeg har det meget lettere med pakistanske børn. Fordi **hvis** alle forældrene sagde til deres børn, arabiske børn fx - de skal ikke sige 'onkel', men respektere både deres danske lærere, og så os andre - hvis man har det hjemme fra, så er der ikke så mange problemer med, at der er mange frække børn, der indimellem truer deres lærer, og ikke har respekt for kvindelige lærere af drengene." (Khalid II, s. 40-43)

I forsøget på at træde ud af rollen som 'magtesløs socialisator' lægger minoritetslæreren ud med at problematisere en anti-autoritær 'ikke-etnisk' skolekultur - kendetegnet ved at eleverne kalder læreren ved fornavn - hvor eleverne ikke viser læreren respekt, i modsætning til en autoritær 'etnisk' (pakistansk) skolekultur. Trods denne indledende hierarkisering ender han alligevel med at placere den legitime anti-autoritære 'ikke-etniske' skolekultur over sin egen autoritære (pakistanske) 'etniske' skolekultur, idet han i stedet går over til at fokusere på især de arabiske minoritets elever og -forældres 'etniske' (skole-)kultur som forklaring på, at han har svært ved at agere autoritet i skolen. Han italesætter en negativ arabisk 'etnisk' kultur, hvor forældrene ikke opdrager deres drengebørn til at udvise respekt overfor lærerne, og essentialiserer omvendt sin 'egen' pakistanske kultur som positiv, idet den er kendetegnet ved at forældrene netop opdrager deres børn til at udvise respekt overfor lærerne i kraft af deres særlige pakistanske 'etniske' traditioner og skolekultur. Denne negative essentialisering af arabiske minoritets elever bruger han til at forklare sin egen udsathed og magtesløshed overfor alle andre elevgrupper end de pakistanske, især de arabiske, og i kraft af konstruktionen af en særlig positiv pakistansk 'etnisk' (skole-)kultur opnår han at iscenesætte sig selv som (delvist) magtfuld socialisator. Herved undgår han samtidig det nærliggende: at undsige den anti-autoritære 'ikke-etniske' skolekultur i forklaringen på sin rolle som 'magtesløs socialisator', da det ikke opfattes som legitimt at tage afstand herfra. Han søger derfor også at positionere sig herindenfor, hvilket han gør ved i anden omgang at tage afstand fra sin egen pakistanske 'etniske' skolekultur - for at undgå at træde ind i rollen som 'illegitim voldsudøver':

"I Pakistan er der ikke meget pædagogik eller proces. Det er 'straf, straf, straf', det er den eneste pædagogik, man bruger. Jeg ved ikke om vi har det fra englænderne eller hvem. Englænderne de er kommet af med den straf-pædagogik, men det har vi stadigvæk, og eleverne de er ikke særlig glade, når de går i skole. (...) **Her** er det anderledes, her er en klasse en enhed på mange måder, både socialt og fagligt, og de **skal** fungere, og de skal være glade, når de er i skolen. (...) Og hvis der er en eller to som ikke er med i den gruppe, (...) så skal man finde ud af, hvad årsagerne er til det - og der kan være mange årsager: familiemæssigt, han er måske fagligt svag, man har nogle psykiske problemer, du ved hvordan det er. Og det synes jeg er **godt**, det **har** jeg lært af mine kolleger, fordi jeg havde ikke den der [forståelse], og så hjælper seminarieuddannelsen også, der er meget pædagogik og psykiske ting, og det har mening." (Khalid II, s. 32, s. 43-44)

Når det gælder den 'ikke-etnisk' skolekultur distancerer den mandlige minoritetslærer sig altså fra sin ellers positivt italesatte pakistanske 'etniske' skolekultur (i modsætning til en negativ arabisk 'etnisk' kultur) for at kunne træde ind i rollen som legitim og menneskelig socialisator. Her konstruerer han nu en negativ og autoritær pakistansk 'etnisk' skolekultur kendetegnet ved straf i modsætning til en positiv og menneskelig 'ikke-etnisk' skolekultur. Den søger han bl.a. at blive en del af ved at anbringe mig som interviewer i samme kultur, og samtidig at vise mig, at han godt kender denne kulturs værdier i form af især en psykologisk og pædagogisk forståelse af eleverne. Han iscenesætter en positiv personlig udvikling fra en autoritær 'etnisk' skolekultur til en menneskelig 'ikke-etnisk' skolekultur, som han har opnået ved at underkaste sig sine 'ikke-etniske' kolleger og en 'ikke-etnisk' læreruddannelse. Herved genopretter han hierarkiseringen af en overlegen menneskelig 'ikke-etnisk' skolekultur i top, og en underlegen autoritær 'etnisk' skolekultur i bund, og fastholder samtidig en dikotomi mellem de to kulturer som to modsatte og uforanderlige størrelser, hvor det kræver at man aflægger sig sin 'etniske' skolekultur for at kunne træde ind i rollen som magtfuld og legitim 'ikke-etnisk' socialisator.

En kvindelig minoritetslærer opbløder i første omgang den essentialistiske og deterministiske konstruktion af en 'etnisk' skolekultur ved at påpege, at minoritetslærere ikke udelukkende er produkter heraf, men også er individuelle og selvstændigt tænkende mennesker:

"Fx sådan en som Sabidin, så siger hun [Kristine] 'jamen, det er også vigtigt, hvor man er opvokset', og så vil jeg bare sige, at fordi du er opvokset i et andet land, behøver man ikke at slå hjernen fra. Man må også godt nogle gange tænke selv, og man må også **selv** stikke en finger i jorden, så den køber jeg ikke, det er ikke et argument i sig selv. Det kan godt være, at det har en **medvirkende** betydning, men det er ikke hovedårsagen til, at hans samarbejde ikke fungerer med Kristine." (Gülser I, s. 45)

Men i anden omgang deklarerer hun dog sig selv som et direkte og uforanderligt produkt af en anti-autoritær 'ikke-etnisk' skolekultur, hvilket hun benytter til selv at forene sig med rollen som legitim og menneskelig socialisator:

"Men jeg var i Tyrkiet sidste efterårsferie, der var jeg to uger for at besøge min familie, og det var i Ankara. Og jeg var der også for at tjekke en skole ud - eller uddannelsessystemet i det hele taget - fordi på det tidspunkt gik jeg sådan lidt og legede med tanken om at flytte til Tyrkiet og få et arbejde der. (...) Og så var jeg så henne og besøge min brors datters skole - hun var lige startet i 1. klasse - og der fandt jeg bare ud af, at **det** synes jeg bare var helt forfærdeligt. Jeg passede overhovedet ikke ind der, og jeg ku bare mærke, at hele den måde jeg var blevet opdraget på også i skolen - med menneskesyn og undervisningssyn og pædagogik - det lå bare så dybt i mig. Det er ikke noget jeg kan lukke øjnene lidt for og sige 'nå, men det gør ikke noget, at børnene skal rejse sig op, når læreren kommer'. Det kan jeg slet ikke lukke øjnene for, fordi det er ikke ligeværdigt for mig. Så det var virkelig bare så interessant, og jeg fandt ud af 'nej, men jeg skal slet ikke ned og være lærer her', 'jeg er så dansk som jeg er, så det kan jeg ikke.'" (Gülser I, s. 45-46)

Konstruktionen af sin egen læreridentitet som menneskelig og anti-autoritær i kraft af en 'ikke-etnisk' skolekultur italesættes som så stærk og uforanderlig – og i modsætning til en autoritær 'etnisk' skolekultur ("jeg er så dansk som jeg er, så det kan jeg ikke") – at hun her ender med at reproducere dikotomien mellem en overlegen 'ikke-etnisk' og en underlegen 'etnisk' skolekultur.

Udfordring af figur?: De mandlige minoritetslærere lader ikke rigtigt til at kunne træde ud af deres tilskrevne rolle som enten 'magtesløse socialisatorer' eller 'illegitime voldsudøvere' indenfor en 'ikke-etnisk' skolekultur, idet de - ligesom majoritetslærerne - også selv trækker på en essentialistisk kulturdiskurs. De eneste tidspunkter hvor det midlertidigt lykkes for dem at oprette følelsen af en vis legitim magtfuldhed i forhold til eleverne er, når de forklarer deres egen magtesløshed med konstruktionen af en 'endnu værre' uforanderlig 'etnisk' skolekultur hos andre grupper af minoriteter end deres egen, hvilket især vil sige en afstandtagen fra konstruktionen af en religiøs (muslimsk) og arabisk 'etnisk' (skole-)kultur. De mandlige minoritetslærere ser – ligesom majoritetslærerne – således heller ikke ud til at have andre flertydige og processuelle kulturdiskurser til deres rådighed end en essentialistisk og 'etnisk' andetgørende kulturdiskurs, som de - i stedet for at udfordre - selv bliver aktive med-konstruktører af. En enkelt kvindelig minoritetslærers midlertidige udfordring af den essentialistiske kulturdiskurs standser ikke en generel reproduktion af dikotomien og hierarkiseringen af en menneskelig 'ikke-etnisk' over en autoritær 'etnisk' skolekultur – og dermed udfordres figuren om, at mandlige minoritetslærere pga. en 'etnisk' skolekultur automatisk ses som enten 'magtesløse socialisatorer' eller 'illegitime voldsudøvere', ikke grundlæggende.

Kvinder: At træde ud af rollen som personligt og fagligt uselvstændig?

"Da jeg startede, havde jeg ikke den samme erfaring med at være eller undervise i en almindelig dansk folkeskole, fordi det er nogle **helt** andre principper end dem vi havde i vores hjemlande. Elev-lærer-forholdet er totalt anderledes. I **vores** skolesystem er det hele tiden læreren der bestemmer, eleverne har ikke medbestemmelse eller

medansvar, de er kun modtagere, stort set. Undervisningen foregår ikke i en dialogisk **form**, du stiller nogle spørgsmål, og så er der enten forkerte eller rigtige svar. (...) Og så er det nærmest hele tiden tavle-undervisning, hvor læreren står ved tavlen og prædiker for eleverne, og så skal de citere, og de skal kunne alle de informationer udenad til næste dag. Det kan godt være, at der også er sket en forandring i undervisningssystemet i vores lande. Nu har jeg været ude eller væk i mere end 15–16 år, så der må forhåbentlig også være sket en udvikling der. Men... for mig var det ikke så svært at opfatte at 'yes, sådan skal det foregå, sådan skal det være', 'hvorfor skal vi egentlig stå og bestemme det hele som lærere?', det er mere spændende, mere interessant. Som lærere lærer vi også meget af det, fordi vi er nødt til at forberede os på en **helt** anden måde, vi skal have en almindelig viden om næsten alt, fordi vi kan ikke være fuldstændigt kompetente og 100% dygtige lærere, det kan man ikke blive. Vi kan selvfølgelig være gode til ét fag, men vi har en bestemt minimumsviden om næsten alt, eller vi forsøger at få den viden omkring de forskellige fag eller emner, man tager op i klasserne. Så på den måde er det en meget god ting, fordi man som lærer har mulighed for at danne sig hele tiden, og hele tiden at udvikle sig." (Jalila, s. 10-12)

Den kvindelige minoritetslærer reproducerer dikotomien mellem på den ene side en autoritær 'etnisk' skolekultur, hvor læreren står som uimodsagt faglig autoritet som altid har ret i et hierarkisk forhold til eleverne. I denne kultur udfordres eleverne ikke til selv at tage ansvar og dermed udvikle personlig og faglig selvstændighed, fordi læreren kun fokuserer på en faglighed der er defineret ved udenadslære og gentagelse. Og på den anden side en anti-autoritær 'ikke-etnisk' skolekultur, hvor man som lærer i et ligeværdigt forhold til eleverne anerkender, at man ikke sidder inde med alle svarene og ikke kan vide alt. Her gælder det i stedet om at have en bred almenviden, og at forberede sig hen ad vejen i forhold til de emner man tager op med eleverne, der har medindflydelse på undervisningen, og dermed har mulighed for at udvikle personlig og faglig selvstændighed. Hun gentager også majoritetslærernes hierarkisering af en selvstændigheds-udviklende 'ikke-etnisk' skolekultur i top og en selvstændigheds-undertrykkende 'etnisk' skolekultur i bund, og placerer samtidig sig selv indenfor en 'ikke-etnisk' i kraft af en relativt hurtig opfattelse af og tilstedeværelse i en 'ikke-etnisk' skolekultur. Selvom hun relativiserer sin egen 'etniske' skolekultur ved at påpege, at den ikke er uforanderlig, idet der også må være sket en udvikling indenfor den i de år hun har været væk fra den, tøver hun ikke med overordnet at tage afstand fra den og helt kaste den bort – ved i modsætning hertil at tilslutte sig en personlighedsdannelse og konstant faglig og personlig selvstændig udvikling, der defineres som 'ikke-etnisk'. En lignende udvikling fra en personligt fastlåsende 'etnisk' skolekultur til en personligt udviklende 'ikke-etnisk' skolekultur italesætter en anden kvindelig minoritetslærer:

"I Irak har vi nogle andre ting: Hvis man har ét system, så er det kun det man bruger, og der er ikke noget der hedder kopimaskiner, så det er kun den bog man bruger. Men så så jeg, at de [lærerne her] tager noget derfra, og noget fra alle mulige steder, og så spurgte jeg 'må man det?', 'ja, ja, bare du synes det er godt for børnene, og det er relevant for det emne du er i gang med, så kan du bare finde alle mulige ting'. Så det har faktisk været en lære, jeg sku også lære nogle ting her. Det har været berigende at være sammen med forskellige lærere, og faktisk se hvordan de underviser (...) specielt når man startede som ny lærer og som tosproget." (Zenia I, s. 10-13)

Også her reproducerer minoritetslæreren modsætningen mellem på den ene side en autoritetstro, blindt reproducerende, personlig og faglig uselvstændig 'etnisk' skolekultur, og på den anden side en kreativ, innovativ, personlig og faglig selvstændigt vurderende 'ikke-etnisk' skolekultur. Og gentager ligeledes majoritetslærernes hierarkisering heraf, idet hun positivt positionerer sig indenfor sidstnævnte ved at italesætte det som en berigende læreproces at gå fra en uselvstændig 'etnisk' skolekultur til en selvstændig 'ikke-etnisk' skolekultur, som hun har tilegnet sig ved at opholde sig i en 'ikke-etnisk' skolekultur igennem længere tid.

Udfordring af figur?: For de kvindelige minoritetslærere lader det i højere grad til at være muligt at undslippe den tilskrevne rolle som 'personligt og fagligt uselvstændige' pga. en autoritær 'etnisk' skolekultur end det er tilfældet for de mandlige minoritetslærere, der synes at have langt sværere ved at

træde ud af rollen som 'magtesløse socialisatorer' / 'illegitime voldsudøvere'. De kvindelige minoritetslæreres fortolkning af egen skolekultur i forhold til praksis handler ikke så meget om selvstændighed i forhold til at optræde som disciplinerende autoriteter, men mere i forhold til rollen som faglige undervisere af eleverne. De lader ikke til at have nogen videre problemer med at bekende sig til en anti-autoritær og personlighedsdannende 'ikke-etnisk' skolekultur, hvilket de gør ved at italesætte en personlig læreproces, hvor de ved at underlægge sig en 'ikke-etnisk' skolekultur – enten i kraft af tid eller hurtig opfattelse – har tilegnet sig denne. Men samtidig reproducerer de også dikotomien og hierarkiseringen af en personlig 'ikke-etnisk' over en autoritær 'etnisk' skolekultur, og udfordrer dermed ikke grundlæggende figuren om, at kvindelige minoritetslærere automatisk ses som uselvstændige og uden fornemmelse for elevernes personlighedsdannelse pga. en 'etnisk' skolekultur.

Udfordring af etniciteten: seksuelt undertrykt og undertrykkende kvindelig opdrager?

Indenfor dette andet tema slås de kvindelige minoritetslærere med figuren, der konstruerer dem som 'individuelt og seksuelt undertrykte' i forhold til minoritetsforældre og som potentielt 'undertrykkende' i forhold til især minoritetspige-elever. Det giver nogle problemer i forhold til deres selvforståelse som kultivatorer i skolen – og de søger på forskellig vis at træde ud af denne underordnede lærerrolle, som de tilskrives i kraft af en religiøs (muslimsk) 'etnisk' kultur.

At træde ud af rollen som individuelt og seksuelt undertrykt – i forhold til forældre?

"Skolens regler omkring badning efter gymnastik, det er lidt svært. For på en måde er jeg selvfølgelig nødt til – også som medarbejder på en folkeskole – at overholde loven, og det gør jeg også. Men samtidig kan jeg fx også sige til dem [minoritetsforældrene], at 'her på skolen kan I være trygge ved at drenge går i bad alene, og piger går i bad alene', 'der er ikke fælles bad', og (...) 'jeg forstår jeres udgangspunkt, at vi ikke skal **lære** vores børn at gå nøgne i bad'. Men jeg giver dem også nogle gode råd til, hvordan de kan lære deres børn at gå i bad, fx at de kan gå med deres underbukser på eller shorts, og så kan de bagefter tage et håndklæde rundt om. (...) Og så har jeg langt de fleste gange overtalte forældrene – eller ikke overtalte – men **givet** mange af de forældre en positiv oplevelse af hvad det er, og også gjort dem trygge ved at deres børn [er med]. Vi træder ikke på deres tæer, og vi tvinger dem ikke til noget, som går i strid med deres religion (...) her på skolen, uanset om det er muslimer eller ikke-muslimer (...). Jeg kan ikke tillade mig at sige til forældrene 'okay, du kan bare fritage din datter fra gymnastik', loven siger, at det er et obligatorisk fag, det er ikke et valgfag, alle **skal** have gymnastik. Og så kan jeg ikke sige til forældrene 'nå, ja, jeg kan da godt forstå jeres udgangspunkt, fordi jeg er praktiserende muslim' eller 'ortodoks muslim', eller hvad det ellers kan være, at 'ja okay, jeres barn må ikke gå til gymnastik'. Det kan jeg ikke, det kan jeg ikke finde på. Men jeg kan som sagt bruge mig selv **dér** som brobygger, som skaber en større forståelse mellem skolen **og** hjemmet, hvor jeg måske kan forklare nogle af de regler som forældrene **ikke** kan forstå, hvis Rita eller en anden lærer taler med dem. (...) Og når jeg står og forklarer de ting, så tror jeg, at der kommer et bedre resultat ud af det, fordi så har jeg sikret mig, at forældrene har forstået vores **regler** her på skolen på en **anden** måde. Selvfølgelig er det ikke meningen, at vi skal pege fingre ad dem, vi vil ikke sige 'hov, hov'. (...) [Men] 'hvis I er utilfredse' – og det siger jeg også tit til dem – 'hvis I synes at det her er alt for meget for jer, og I ikke kan leve med det, så er det ikke en god skole at gå i'. Så må man selvfølgelig vælge en anden arabisk eller muslimsk skole, hvis de er sådan." (Jalila, s. 17-19)

Den kvindelige minoritetslærer taler op imod forestillingen om, at hendes religiøse 'etniske' kultur skulle være så altoverskyggende og undertrykkende, at hun adlyder den fremfor at overholde folkeskoleloven – som her sættes lig skolens regler om badning efter idræt. For at træde ud af rollen som fuldstændigt styret af en entydig og ubøjelig 'etnisk' religion, iscenesætter hun sig selv som tilhørende begge kulturer, idet hun både kalder sig selv "praktiserende" / "ortodoks" muslim, og samtidig understreger, at hun overholder folkeskoleloven ved *ikke* at lade minoritetsforældrene fritage deres børn fra det obligatoriske fag. Dermed italesætter hun en positiv 'dobbeltidentitet', der sætter hende i stand til at gøre minoritetsforældrene trygge ved at give dem nogle gode råd om, hvordan deres

børn kan bøje den religiøse 'etniske' kultur uden at overtræde dens regler, så deres børn kan deltage i en a-religiøs 'ikke-etnisk' skolekultur i form af idrætsundervisningen. Det er en positiv dobbeltidentitet som kulturel brobygger – mellem det som også hun italesætter som to modsatte kulturer – og som hun fremhæver som et fortrin i forhold til sine a-religiøse 'ikke-etniske' kolleger og ledelse, der anskues som om de kun besidder den ene af de to kulturer. Hun vender dermed sin religiøse 'etniske' identitet til en fordel, der gør hende til indehaver af en ekstra kulturel kompetence og dermed overlegen i forhold til de a-religiøse 'ikke-etniske' kolleger. Men i sidste ende tager hun afstand fra hvad hun iscenesætter som særligt ubøjelige minoritetsforældre, der *ikke* kan eller vil forhandle deres religiøse 'etniske' kultur, og reproducerer dermed hierarkiseringen af en a-religiøs 'ikke-etnisk' skolekultur som overlegen i forhold til en religiøs 'etnisk' kultur. Det gør hun ved indirekte at ekskludere minoritetsforældrene fra den a-religiøse 'ikke-etniske' skole – som hun selv repræsenterer – og i stedet placere dem indenfor en i særlig grad religiøst styret 'etnisk' *arabisk* skolekultur. I bestræbelsen på at gøre sig selv til legitim kultivator – der trods en religiøs 'etnisk' kultur ikke er så individuelt og seksuelt undertrykt, at hun sætter religionen over loven og minoritetspigernes ('frie') udfoldelse i idræt – medvirker hun paradoksalt nok også i hierarkiseringen af en underlegen religiøs 'etnisk' især arabisk kultur (som hun selv tilhører), og en overlegen a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur (som hun også selv tilhører). For at få plads til at være på skolen som muslimsk kvindelig minoritetslærer oplever hun at være nødt til at underkaste sin religiøse 'etniske' identitet sin (i princippet) a-religiøse 'ikke-etniske' læreridentitet, idet hun igennem hele citatet italesætter dette som et personligt dilemma. Hun pendulerer på den måde mellem *på den ene side* en position som ortodoks muslim, der er forstående i forhold til minoritetsforældrenes religiøse 'etniske' kultur, og *på den anden side* en position som loyalt ansat i folkeskolen der overholder skolens a-religiøse 'ikke-etniske' kultur om fx baderegler. Med forskellige krumspring søger hun at ophæve modsætningen imellem de to forskellige kulturer, men det er først og fremmest ved at underkaste sig skolens a-religiøse 'ikke-etniske' kultur, at hun oplever at finde plads til sig selv som kvindelig minoritetslærer med en religiøs 'etnisk' kultur. Og dermed bliver hun på paradoksalt vis med-skaber af den hierarkiserende dikotomi.

En anden kvindelig minoritetslærer beskriver sin position som om den er blevet mere rolig:

"Nogle gange kan man godt føle sig **klemmt**, eller sådan har jeg **haft** det i hvert fald, så har jeg følt mig klemmt, fordi jeg sku stå og forsvare nogen, som jeg i virkeligheden ikke ku stå inde for, og som jeg selv var i stor konflikt med. Jeg var selv i en situation, hvor jeg stod og var ved at løsrive mig, og så skal jeg stå og forsvare det i forhold til nogle elever vi har på skolen, som ikke må nogen ting. Og der kan jeg mærke, at fordi jeg selv er blevet mere afklaret omkring det, at jeg nu er flyttet hjemmefra, og de og de ting, så kan jeg også bedre diskutere med kollegaerne i forhold til børnene, uden at **jeg** måske også tager det så personligt, det er nok begge veje. Det er fordi (...) da jeg var 18, så blev jeg gift med en fra landsbyen, og så blev jeg skilt kort tid efter, og så gik jeg længe hjemme, og til sidst så fik jeg bare nok, og så flyttede jeg hjemmefra, så det er kun to år siden. (...) Og så lige de der første år har været lidt, hvor det der med at være lidt i konflikt og sku forsvare mig selv overfor mine kollegaer, eller i forhold til forældre og i forhold til børnene, hvor nu kan jeg virkelig mærke, at det er helt anderledes, fordi jeg har fået mere ro på mig selv. (...) I forhold til de danske kollegaer, så er jeg ikke den største repræsentant for den muslimske kultur. **Måske** kan man sige, at så kan jeg vise, at man kan være indvandrer på mange måder, men der er bare ikke meget indvandrer tilbage i mig. (...) Jeg tror ikke der er andet end min familie tilbage, og så måske nogle værdier, som er svære sådan at sætte fingeren på, de udgør jo bare mig. (...) Og nu bor jeg herinde i København alene, og (...) har bevæget mig derfra og hertil (...) så jeg **er** ikke den bedste repræsentant." (Gülşen I, s. 10-12; s. 24-27)

Hun iscenesætter en positiv personlig 'ikke-etnisk' frigørelsesproces i form af et opgør med en undertrykkende religiøs 'etnisk' kultur, hvor hun efter som helt ung at være blevet gift med en mand fra hendes forældres oprindelsesland, nu er blevet skilt, flyttet hjemmefra, og bor alene inde i byen. I kraft heraf italesætter hun sig selv som en positivt anderledes kvindelig minoritets-lærer, der som en særlig

undtagelse viser, at ikke alle behøver at underlægge sig en undertrykkende religiøs 'etnisk' kultur. Samtidig med at hun opfatter sig selv om et kulturelt frisat individ ("bare mig"), tager hun dog ikke fuldstændig afstand fra en religiøs 'etnisk' kultur, idet hun italesætter slutstadiet for sin løsrivelse som *ikke helt* a-religiøs ("jeg er ikke den største repræsentant for den muslimske kultur") og *kun tilnærmelsesvis* 'ikke-etnisk' ("der er bare ikke meget indvandrer tilbage i mig"). Hun mener ikke at tilhøre hverken den ene eller den anden kultur fuldt ud, og derved oplever hun at få mere plads til sig selv som lærer på skolen (er ikke "klemt"). Hun behøver ikke længere - på konfliktfyldt vis - at føle sig forpligtet til for enhver pris at forsvare minoritetslevers og -forældres udøvelse af en religiøs 'etnisk' kultur (som hun ikke fuldt ud tilhører), og dermed heller ikke at tage kollegers kritik i den retning så personligt. Omvendt opfattes hun heller ikke af dem som entydig repræsentant herfor. Hun bruger en 'ikke-etnisk' individuel (seksuel) løsrivelse til at positionere sig på grænsen mellem de to kulturer, idet hun stadig tildeler sin 'etniske' familie en identitetsgivende rolle. Denne iscenesættelse af sig selv som kun *næsten* a-religiøs 'ikke-etnisk' kvindelig minoritets-lærer, lader til at give hende et langt større handlerum end den tidligere, mere entydige, position som fuldt ud 'etnisk' religiøs. Denne rummelige 'hverken-eller' identitet - som giver mulighed for individuel afstand til både en religiøs 'etnisk' kultur og en a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur - gemmer dog også en potentiel hierarkisering mellem to modsatte kulturer i kraft af italesættelsen af en positiv bevægelse væk fra en religiøs 'etnisk' kultur og henimod en a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur.

En tredje kvindelig minoritetslærer positionerer sig langt mere entydigt indenfor en religiøs 'etnisk' kultur, hvilket giver hende store problemer med at finde plads til sig selv som muslimsk lærer:

"Han kommer tit med nogle bemærkninger, som man simpelthen bliver sur eller vred over. Det behøver ikke at være sådan **direkte** til mig eller til enkelte personer. Han **ser** måske en forælder, der gør noget forkert, eller som han synes, at det burde man ikke gøre, og så siger han 'alle arabere er sådan', 'alle muslimer er sådan'. Fx hvis en pige kommer, og har tørklæde på, så tager han det, som om det er forældrene, der har presset hende til det, og så prøver jeg at forklare, at det godt kan være, at mor eller far siger, at hun skal tage det på, men der er også nogle børn der vil **efterligne** deres mødre. Fordi hun ser sin mor, sin moster, og de fleste kvinder i familien, har tørklæde på, og så vil hun også have det på - og så siger han 'nej, det passer ikke, at der er nogen der gør det' - ligesom jeg ser, at min mor er god til at danse, og så vil jeg også være god til at danse, ligesom hende og min moster. Og jeg spørger 'hvorfor kan vi ikke tage det her ligesom det?', men han mener nej, fordi 'de presser deres børn til det', 'de presser deres piger til det'. Og så siger jeg 'nej, det gør de ikke', 'ikke alle', men han mener 'nej, alle gør det', han har den der generalisering som jeg synes er **helt** forkert. (...) Som om de ting som muslimer eller arabere gør er forkerte, og jeg synes, at det rammer en hårdt, når man selv er derfra. Så synes jeg, at han også **kigger** på mig på den her måde, hvor **jeg** simpelthen presser min søn til noget, eller hvor jeg også bliver presset af **mine** forældre.(...) Så længe det er noget med tosprogede, eller det er noget med forældrene, så kan han ikke lide, at jeg forsvare. Men jeg forsvare ikke blindt, fordi jeg kommer derfra, men jeg svarer også fordi jeg **kender** så mange familier, jeg kender miljøet her, fordi jeg **ved**, hvordan **vi** er." (Zenia II, s. 15-18)

Hun oplever at blive nedgjort af en a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur, her personificeret af en nærstående kollegas blik på især minoritetsforældrene. Selvom kollegaen ikke indbefatter hende i gruppen af muslimske arabiske minoritetsforældre, føler hun sig alligevel ramt af hans kritik af dem, fordi hun *selv* identificerer sig positivt med denne gruppe. Hun kæmper igennem hele citatet for at komme ud af en fastlåst position som både underlagt, udøvende og blindt forsvarende en totalitær religiøs 'etnisk' kultur, idet hun på forskellig vis søger at relativere, individualisere og menneskeliggøre denne kultur, bl.a. ved at påpege at minoritetsbørn også har en egen fri vilje, og at de faktisk godt kan lide deres forældre, og ofte gerne vil ligne og efterligne. Men forsøget lader til at være forgæves, og i stedet efterlades hun med følelsen af vrede og frustration, idet hendes konkrete viden om minoritetsfamiliernes sammensatte og heterogene religiøse 'etniske' kultur ikke anerkendes. Da hun selv identificerer sig entydigt positivt med denne gruppe - som i kollegaens blik opfattes entydigt negativt - føler hun heller ikke, at hun selv

bliver anerkendt. Hun distancerer sig her på ingen måde fra sin religiøse 'etniske' kultur – og italesætter (i modsætning til majoritets-lærerne) fx heller ikke noget sted i de to interviews sin skilsmisse som led i en frigørelse henimod en 'ikke-etnisk' kultur. Og måske netop derfor oplever hun det som en hård - næsten umulig - kamp at finde plads til at være til stede på skolen, idet hun ingen steder har at flygte hen, når muslimsk-arabiske minoritetsforældre kritiseres så entydigt som her.

At træde ud af rollen som individuelt og seksuelt undertrykkende – i forhold til børn?

"[Minoritets eleverne] ser, at 'hov, der er en muslimsk lærer, en lærer der både er kvinde og **bærer** tørklæde, og så kan hun (...) undervise, hun er på **lige** fod med de andre danske lærere. Så for dem (...) vil det have en stor betydning, at de møder sådan en lærer." (Jalila, s. 5)

For at træde ud af rollen som individuelt undertrykkende i forhold til minoritets eleverne, iscenesætter den kvindelige minoritetslærer sig selv som som et positivt og opbyggeligt forbillede, som de kan spejle sig i. Det gør hun i kraft af en 'dobbelidentitet' sammensat af to modsatte kulturer – en religiøs 'etnisk' identitet og en (i princippet) a-religiøs 'ikke-etnisk' læreridentitet – ved at italesætte sig selv som lige-stillet med sine a-religiøse 'ikke-etniske' kolleger i kraft af sin evne til at *undervise*, uanset muslimsk tørklæde. Men samtidig udpeger hun også denne kombination som en særligt overraskende undtagelse, hvorved hun indirekte bekræfter det generelle billede af, at en religiøs 'etnisk' kultur overskygger og undertrykker de kvindelige minoritetslæreres individuelle – personlige og faglige – identitet som lærer. Det er således både i kraft og på trods af en religiøs 'etnisk' kultur, at hun går foran, og skaber muligheder og plads til minoritets eleverne.

En anden kvindelig minoritetslærer søger på en anden måde at kombinere en religiøs 'etnisk' kultur med en a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur:

"En ting er, at jeg er 27, at jeg ikke bor hjemme og ikke er gift, det i sig selv, det er rigeligt for dem [minoritets-pigerne]. Det er ret stort, det er der jo ingen af dem der må, eller kan se som en fremtidsudsigt, overhovedet. Så på den måde oplever jeg også min rolle som lidt normbrydende. Bare det at jeg **er** den jeg er, (...) at jeg ikke prøver at skilte med de ting jeg gør 'nej, men jeg var på disko' og sådan noget. Det siger jeg **ikke**, fordi det er der ikke nogen grund til, fordi de vil jo fordømme det, det er alligevel for meget for dem. Det er igen det der ligesom i forhold til mine forældre, de accepterede 'nå, men hun bor ikke hjemme', og 'hun har en uddannelse', og 'hun er ikke gift', og 'okay', og så resten lader vi som om, vi ikke ser, og det samme med vores [elever]. Fordi det er så meget i sig selv, det er rigeligt i forhold til, at Selma, hun må ikke tage i svømmehallen fx, så det er ligesom bare min måde, og det ser jeg som en af mine vigtigste opgaver her. Og det er ikke kun i forhold til min egen klasse - de kender mig selvfølgelig - men også i forhold til andre klasser, og andre børn. De ser 'nå, men der er mig, og der er Jalila, og der er forskellige måder at være muslim på i Danmark, og det er okay'. Jeg har respekt for Jalila, ligesom jeg håber, at hun har for mig, og på samme måde, at børnene ligesom kan acceptere det – igen er det det der med tolerance eller mangfoldighed, at der er plads til mere." (Gülser I, s. 22-23)

Ved at fremstå som et positivt og normbrydende forbillede i kraft af en moderat religiøs hverken helt 'etnisk' eller helt 'ikke-etnisk' kultur, træder hun ud af rollen som potentielt seksuelt undertrykkende i forhold til minoritets pigerne, og dermed ind i rollen som legitim kultivator. Hun opfatter sig selv som balancerende på grænsen mellem en individuelt og seksuelt frigjort a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur og en kollektiv og seksuelt kysk religiøs 'etnisk' kultur, uden at tippe helt over til nogen af siderne. Denne balancegang gør, at hun kan fastholde minoritets elevernes identifikation, og samtidig har mulighed for at udvide både sit eget og deres handlerum ved - på nænsom vis uden at det bliver "for meget" – alligevel at bryde normer for det at tilhøre dem begge. Ved at opløse de to kulturer til 'et tredje rum' søger hun at skabe plads til større mangfoldighed og handlerum – både for sig selv, andre kvindelige minoritetslærere og for minoritets pigerne, idet hun er med til at vise, at der findes mangfoldige og

ligeværdige både (a-)religiøse og (ikke-)’etniske’ identiteter (”der er forskellige måder at være muslim på i Danmark, og det er okay”).

Ved at lade de to kulturer overlappe i et tredje fælles rum ophæver hun - midlertidigt - dikotomien og hierarkiseringen imellem de to, og sætter dermed en anden dagsorden end den der handler om *enten* at lade minoritets eleverne undertrykkes af en totalitær religiøs ’etnisk’ kultur *eller* at lade dem udfolde sig fuldstændig frit indenfor en a-religiøs ’ikke-etnisk’ kultur. Hun undgår dog ikke helt at reproducere dikotomien, fordi hun indirekte taler op imod og dermed med-konstruerer modsætningen mellem de to kulturer, som hun ikke føler at tilhøre nogen af fuldt ud. Bag den midlertidige nedbrydning af dikotomien eksisterer de stadig, som en slumrende hierarkisering med hende selv potentielt i rollen som en frigjort og positiv ’etnisk’ undtagelse i kraft af indoptagelsen af en a-religiøs ’ikke-etnisk’ kultur, og med arabiske Jalila med det muslimske hovedtørklæde potentielt i rollen som undertrykt og negativ ’etnisk’ stereotyp i kraft af en religiøs ’etnisk’ kultur.

En tredje kvindelig minoritetslærer søger at skabe mere handlerum - til både sig selv og minoritetspigerne - ved at stille sig op som forsvarer for minoritetspigernes religionsfrihed i form af deres legitime ret til at praktisere deres religion:

”Da de lavede projekt om Islam, så kom pigerne og spurgte mig ’Martin siger, at det ikke står i Koranen, at kvinder skal tage tørklæde på’. Så siger jeg ’det står der ikke, men der står at de sku dække sig, der står ikke præcist hvordan’. Og så siger de ’han mener ikke, at det står der’, og så siger jeg ’prøv at vis ham, hvor det er, så tag lige den danske udgave af Koranen’. Det er nogle gange, at de henvender sig til mig angående de der ting. Jeg får det faktisk dårligt bagefter, fordi man kan ikke... hvad siger man, når man tror på religion? Det er svært for mig at komme og sige noget til dig i forhold til kristendommen (...) fx at Jesus ikke findes. Det er ikke præcis det, men det er sådan nogenlunde det samme, og så skal jeg stå der og forklare ’nej, han findes!’. Jeg ku sagtens have snakket med ham om det bagefter, men det gad jeg ikke, for så skal jeg lige gå hjem og finde ud af, hvor det står, og det er jo ikke min opgave. Men jeg vil måske faktisk lige sige til ham ’du skal ikke bare stå og sige de der ting’, fordi det er jo forkert, det er ikke bare at gå rundt og sige det, når der er 150 millioner der tror på den religion, og på at nu skal vi tage tørklæde på.” (Zenita II, s. 18-19)

Med konstruktionen af en identitet som entydigt og positivt tilhører samme religiøse ’etniske’ kultur som minoritetspigerne havner hun - ufrivilligt - i rollen som advokat og forsvarer for minoritets eleverne og deres ret til at dyrke en muslimsk religiøs ’etnisk’ kultur. Hun forsøger at skabe plads til dem og sig selv ved at udruste dem med danske oversættelser af Koranen, så de selv kan argumentere imod hendes lærerkolleger, der sætter spørgsmålstegn ved den religiøse ’etniske’ kulturs rationalitet/troværdighed. Samtidig søger hun at afmontere andetgørelsen af en muslimsk religion ved at italesætte den på lige fod med en kristen *religiøs* ’ikke-etnisk’ kultur, dvs. ved at iscenesætte begge kulturer som religiøse. Men det lader til at være en belastende kamp, der ikke resulterer i større fri- eller handlerum, men snarere kommer til at bekræfte billedet af en alt-overskyggende religiøs ’etnisk’ kultur.

Udfordring af figur? For at undgå rollen som individuelt og seksuelt undertrykte/ undertrykkende, er den mest virksomme strategi for de kvindelige minoritetslærere tilsyneladende at lægge tydelig afstand til en religiøs ’etnisk’ kultur, især repræsenteret af minoritetsforældrene, som tilskrives en endnu mere religiøs (især arabisk) ’ikke-etnisk’ kultur end dem selv. Konstruktionen af en ’hverken-eller’ grænseidentitet som næsten ’a-religiøs’ og tilnærmelsesvis ’ikke-etnisk’ lader til at give størst handlerum og plads til at træde ud af den tilskrevne rolle – både i egne og kollegers øjne. Mens konstruktionen af en ’dobbeltidentitet’ - der mener at bygge bro mellem to modsatte kulturer - lader til at skabe et dilemma og mindre plads til at træde ud af den tilskrevne rolle, fordi det – trods mange krumspring frem og tilbage mellem de to kulturer for at vise et tilhørsforhold til dem begge – i sidste ende opleves som nødvendigt at underlægge sin religiøse ’etniske’ kultur en a-religiøs ’ikke-etnisk’ skolekultur.

Konstruktionen af en entydigt og positiv religiøs 'etnisk' identitet – som søger at ligestille denne kultur ved at menneskeliggøre og individualisere den – lader til at afføde en betydelig frustration og vrede pga. en fastlåst forsvarsposition, hvor det ikke er muligt at træde ud af den tilskrevne rolle. Det er tydeligt, at de kvindelige minoritetslærere alle i udgangspunktet er oppe imod figuren om at være undertrykte/undertrykkende i kraft af markøren: en religiøs (muslimsk) 'etnisk' (især arabisk) kultur. Og at de – selvom de på forskellig vis gør modstand ved at skabe alternative og positive religiøse identiteter for sig selv og minoritetsleverne – ikke lader til at kunne træde ud af rollen som underordnet og illegitim kultivator, hvis ikke de selv er med-konstruktører af hierarkiseringen imellem en overlegen (kristen) a-religiøs 'ikke-etnisk' kultur og en underlegen (muslimsk) religiøs 'etnisk' kultur.

Udfordring af etniciteten: mangelfuld, sekundær og socialt problematisk underviser?

Indenfor dette tredje tema kæmper minoritetslærerne med positioneringen som hhv. mangelfulde 'kultivatorer', sekundære ikke-faglige (støtte-)undervisere og repræsentanter for en socialt problematisk – især arabisk – kultur. På forskellig vis søger de at træde ud af disse underordnede lærerroller, som de tilskrives i kraft af en 'etnisk' oprindelse, sprog og kultur.

At træde ud af rollen som mangelfuld kultivator/illegitim underviser?

"Gülsen er født og opvokset her, så hun kan klare sig bedre på dansk end os andre, så jeg kan mærke, at når jeg taler - eller Zenia eller Khalid taler - så er der forskel (...). Hun taler mere flydende, og er måske i stand til at bruge nogle andre udtryk, som vi andre ikke er vant til (...). Vi har det ikke særlig godt – jeg har det heller ikke særlig godt med det – at jeg ikke er i stand til at tale flydende med alle de her udtryk som en dansk lærer bruger, og hvor jeg nogle gange laver fejl i mine sætninger. (...) Fx når jeg fortæller noget, som alle sammen skal høre, så er det da klart, at jeg bliver lidt nervøs, og siger 'huuu, mon jeg laver en fejl her?', eller 'tænker de noget om det?', 'siger de noget?', 'ham der, han kan ikke tale ordentligt, og han skal undervise vores børn', man bliver påvirket, fordi du har fået betegnelsen folkeskolelærer, og det skal du være **god** til, både mundtligt og skriftligt." (Sabidin, s. 50)

Den mandlige minoritetslærer kæmper her med forestillingen om, at han skulle være en mindre legitim underviser pga. en 'etnisk' oprindelse, der gør at han ikke har et flydende mundtligt 'ikke-etnisk' sprog, som sættes lig det at være en fuldendt 'kultivator' og i det hele taget en legitim underviser. Dermed overtager og reproducerer han også idéen om, at en 'ikke-etnisk' oprindelse, sprog og kultur pr. definition medfører en perfekt og fejlfri læreridentitet, repræsenteret ved en antageligt homogen gruppe af majoritetslærere, der i kraft af udtrykket "en dansk lærer" kommer til at fungere som den 'ikke-etniske' norm han selv afviger fra. Fra tidligere i interviewet (s. 5) ved jeg, at han af samme grund bevidst har fravalgt dansk som linjefag på læreruddannelsen, og at han på skolen hovedsageligt underviser i matematik, historie og natur-og-teknik. Selvom han slet ikke underviser i dansk, er han nervøs for at blive opfattet som illegitim underviser, når han stiller sig op og taler, som her beskrevet foran elevernes forældre. Han lader til at reproducere positionen som underlegen pga. en 'etnisk' udtale af et 'ikke-etnisk' sprog, idet han grundlæggende definerer en god lærer og legitim underviser som 'ikke-etnisk' i kraft af idéen om et helt flydende mundtligt og et fuldstændig fejlfrit skriftligt 'ikke-etnisk' sprog. Han overtager og måler sig selv i forhold til denne 'ikke-etniske' norm, idet han er meget opmærksom på sine grammatiske fejl og mangelfulde ordforråd, og anklager indirekte sig selv for ikke at være en god nok lærer i kraft af sin 'etniske' oprindelse. Han udtrykker indirekte lede ved et underlegent 'etnisk' sprog og kultur, og denne mindreværdsfølelse breder han samtidig ud til også at gælde de andre minoritetslærere med en 'etnisk' oprindelse, idet han placerer dem i samme tilbagestående position som han selv. Tilsvarende iscenesætter han en kvindelig minoritetslærer, der er født og

opvokset i Danmark, som (næsten) fuldendt underviser netop i kraft af denne - i højere grad - 'ikke-etniske' oprindelse, idet han placerer hende i en slags mellemposition, som en der taler "mere flydende" og "måske er i stand at bruge nogle andre udtryk, som vi andre ikke er vant til", og dermed er næsten helt lig en 'ikke-etnisk' majoritetslæreridentitet. Med denne hierarkisering af sig selv og de andre minoritetslærere bliver han med-skaber af forestillingen om, at en fuldendt og derfor legitim underviser pr. definition har en 'ikke-etnisk' oprindelse, og står selv tilbage med følelsen af ikke at kunne leve op til denne norm netop pga. sin 'etniske' oprindelse og sprog. Denne mindreværdsfølelse – spejlet i kollegernes blik – prøver han at blive kvit ved at distancere sig fra minoritetslevers og -forældres 'etniske' sprog og kultur:

"Jeg har hørt en af de gamle lærere, når han rigtigt bliver sur nogle gange (...) hvor han siger 'Sabidin, vi har haft en bedre skole før, men efter vi har fået alle de her tosprogede børn, så er vores skole blevet som den er'. Og selvfølgelig tager jeg det ikke sådan personligt, men jeg siger 'hvorfor er det indvanderne der skal ødelægge skolen?', 'hvad er det der går galt?', 'hvorfor skal det gå helt galt både sprogligt og socialt?', 'hvorfor skal indvanderne belaste området?', 'hvis skyld er det?'. Jeg er enig med ham, for hvorfor endte det på den måde, hvorfor fik alle sammen lov til at bo i Brogårds-husene? Hvorfor åbnede ingen øjnene før, og sagde 'stop, det gider vi ikke mere', 'flyt dem til nogle andre kommuner', eller 'luk grænserne'? Fordi man har åbnet grænserne, man har sagt 'okay, de vil komme ind på en eller anden måde, både med ægteskaber og som flygtninge osv.', og man har placeret dem de steder, hvor de bor nu, og nu kan man se, at det er gået helt galt. De vil ikke integreres, og de vil ikke lære sproget, eller måske vil de, men de kan ikke, det ved jeg ikke, det må man spørge dem om. Hvor stor en indsats gør de for at lære det danske? Det har jeg ikke noget kendskab til, men det viser sig, at de bor i de boligområder som man kalder slumkvarterer." (Sabidin, s. 51-52)

På den ene side identificerer han sig med gruppen af minoritets elever og -forældre i kraft af sin 'etniske' oprindelse, idet han lader til at føle sig ramt af kollegaens bebrejdende blik, og samtidig søger på den anden side for alt i verden at undslippe den samme positionering som sprogligt og kulturelt tilbagestående ved at lægge mindst ligeså stor afstand til elever og forældre som kollegaen. Det gør han ved at problematisere koncentrationen af et 'etnisk' sprog og kultur i det lokale boligområde og italesætte forældrene som uden vilje eller evne til at lære et 'ikke-etnisk' sprog, der indirekte sættes lig en højere udviklet kultur, som også sikrer en faglig og socialt konstruktiv udvikling hos eleverne på skolen. Således søger han at træde ud af rollen som mindreværdig underviser ved at tillægge især forældrene en forarmet og koncentreret 'etnisk' kultur, som han indirekte afviser findes i ham. Men det er alligevel svært helt at undslippe den underlegne position, fordi han samtidig indirekte kommer til generelt at problematisere enhver 'etnisk' oprindelse, inklusive hans egen. Hermed reproducerer han hierarkiseringen mellem et underlegent og tilbagestående 'etnisk' sprog og kultur og et overlegent og højt udviklet 'ikke-etnisk' sprog og kultur – en hierarkisering der samtidig rammer ham selv, og gør det svært for ham at ryste sig fri fra følelsen af at være en utilstrækkelig underviser. I modsætning hertil *problematiserer* den kvindelige minoritetslærer – som ovenfor omtalt med et flydende 'ikke-etnisk' sprog – følelsen af ikke at være god nok pga. en 'etnisk' oprindelse, idet hun her reflekterer over hvorfor hun selv kun i minimal grad benytter sit 'etniske' sprog i skolen:

"Kurdisk er ikke et officielt anerkendt sprog i Tyrkiet, og derfor så kommer mine forældre og bedsteforældre, og vi taler virkelig mange hundreder år tilbage, med en identitet af at være sproglig minoritet, og af at være forfulgt, og vi er **aldrig** blevet undervist i vores sprog, og vores kultur har været forbudt (...) Og når der er modersmåls-undervisning her, foregår det på tyrkisk, så på den måde har kurdiske børn i Danmark, de har i **forvejen** en identitet som at være minoritet. Og det er også derfor, at jeg tror - det er min egen teori - at mange kurdere måske har haft nemmere ved at integrere sig end en arabisk gruppe, fordi de i forvejen har været nødt til at assimilere sig i det **tyrkiske** samfund. (...) Fordi jeg tror, fx arabere eller pakistanere, de har en meget stærkere sproglig identitet, det hænger også sammen med sproget, jeg tror kurdisk det er lidt specielt. Ikke fordi jeg siger, at alle er sådan, men sådan er jeg, og sådan er nogle af mine børn deroppe, det kan jeg da mærke. Det der med at man bliver lidt genert over lige

pludselig at tale kurdisk, fordi det er virkelig kun et sprog du taler med din mor og far og din nærmeste familie. (...) Men det er også en form for mindreværd, fordi man føler, hvis du hele tiden bliver påduttet, at du må ikke være som du er, så får du også en fornemmelse af, at du ikke er god nok. Og det er det jeg siger med kurdere i Tyrkiet, der også nærmest fralægger sig alt deres kurdiske baggrund for at blive så tyrkiske som muligt, så de kan blive så accepteret. (...) Så ville jeg da ønske, at jeg var sådan mere stærk omkring det, sådan er det bare ikke, (...) at jeg måske ikke blev genert, eller jeg ku også meget mere end jeg gør tale kurdisk med børnene. Den ene hun kan ikke, hun er tyrker, men de andre er kurdere, men dem ku jeg da godt tale meget mere kurdisk med og have samtaler med, men det har jeg bare ikke. Og så når forældrene kommer herover, og vi sidder og taler kurdisk, så kan jeg bare se, at de synes det er helt vildt skægt, at deres lærer sidder der og taler kurdisk. Det kan jeg godt se, at de synes, at 'okay, mand hvad sker der her?', fordi de **ved** godt, at jeg er kurder, men til hverdag tænker vi jo ikke så meget over det, fordi der foregår det hele på dansk. Det er også et valg man gør sig, og jeg ku godt vælge at gøre det anderledes, det gør jeg bare ikke, jeg synes det fungerer meget godt sådan her (...) fordi de ser mig ikke som kurder på den måde, jeg er lærer for dem." (Gülşen II, s. 35-40)

Hun identificerer sig positivt med de kurdiske minoritets elever i skolen. På den ene side konstruerer hun en fælles 'etnisk' identitet, der er let at integrere – forstået som at usynliggøre – i det danske samfund i forhold til andre minoriteter, såsom arabere og pakistanere. Det gør hun ved at italesætte deres kurdiske identitet som en særlig positiv etnicitet, der – fordi den igennem århundreder har været undertrykt i Tyrkiet – er vant til at skulle skjule et 'etnisk' sprog og kultur. På den anden side problematiserer hun af samme grund den kurdiske identitet, idet hun italesætter evnen til assimilation negativt som et sprogligt og kulturelt mindreværds kompleks. I dette perspektiv sætter hun arabiske og pakistanske minoriteter højere end kurdiske, idet hun tilsvarende forklarer en stærkere 'etnisk' identitet hos dem med at de i deres oprindelseslande ikke har været undertrykte minoriteter. På den måde beskriver hun en ambivalens mellem på den ene side at opfatte sig selv og de kurdiske elever som godt integrerede, og på den anden side følelsen af at være mindreværdige og undertrykte. I forhold til sin identitet som lærer på skolen betegner hun en mere usynlig kurdisk 'etnisk' identitet som mest praktisk, selvom hun på en måde ville ønske at hun og de kurdiske minoritets elever ikke var så generte ved at bruge sproget. Men de få gange hun - i fbm. forældresamtaler - alligevel benytter det kurdiske sprog, får hun fornemmelsen af – både i egne og minoritets elevernes blik – at træde ud af rollen som lærer, idet hun opfatter at begge parter føler, at det er underligt og ikke rigtigt passer ind. Så selvom hun omfavner det kurdiske sprog og kultur med stor kærlighed, lader hun også til at tage afstand fra den og minoritetsforældrene, for at hendes rolle som legitim underviser kan opretholdes. Hun placerer sig selv i en valgsituation, og forklarer den sparsomme brug af sit 'etniske' sprog med, at hun er lærer fremfor kurder, og reproducerer herved indirekte modstillingen mellem en sproglig og kulturel 'etnisk' identitet og en 'ikke-etnisk' identitet som lærer. Samtidig naturliggør hun dette valg med konstruktionen af en *særlig* 'etnisk' identitet, som ikke kan andet end at assimilere sig, fordi den igennem århundreder har vænnet sig til dette. I stedet for at vende blikket mod skolens monokulturelle kultur, finder hun forklaringen på sit mindreværd/tilpasningsdygtighed i en praktisk essentialisering af sin egen 'etniske' identitet. Denne konstruktion foretager hun i modsætning til arabiske og pakistanske minoriteter, og valget af disse to er næppe tilfældigt, da de på skolen fremstår tydeligst som 'etniske', i kraft af en 'etnisk' undervisningsfunktion knyttet til sproggruppe-klasserne.

At træde ud af rollen som sekundær og ikke-faglig støtte-underviser?

"Praktisk er det sådan her på skolen, at alle lærerne ved hvad min funktion er, at jeg er på lige fod med dem, at jeg kan undervise i de fag, de underviser i, og ikke er en der skal holde ro i klassen, eller siger 'nu skal du sidde stille', eller sidder på radiatoren, og lytter til den danske lærer, nej, jeg er med i det hele. Men mange lærere har stadigvæk ikke den opfattelse, at de skal inddrage os, når de planlægger det hele i starten af skoleåret. Der er en del – selvom de har været på kurser, og eksperterne har fortalt dem, hvordan det samarbejde skal foregå – så tror de, at det er dem der har ansvaret. Nogle gange kan man godt forstå deres bekymring, at hvis der er nogle danske børn i en klasse, og

danske forældre de er meget krævende – de vil vide nøjagtigt hvad vi har i vores planlægning og hvad vi har tænkt os at undervise børnene i i løbet af året – og det er måske der, hvor de er bange for, at 'hvis Khalid, eller en anden, begynder at undervise fx i dansk, så tager de deres børn ud af skolen'. Fordi jeg **har** accent, og jeg kan ikke dansk på det niveau som en dansk lærer kan, det er måske det der er årsagen. Jeg vil heller ikke undervise i dansk, som en dansk lærer gør, jeg vil støtte eleverne. Hvis det er en af mine egne pakistanske børn, hvis de er svage, eller de ikke kommer videre, så vil jeg hjælpe dem, tage dem ud, og så støtte dem, fordi det er den bedste måde at udnytte mine ressourcer. På den måde er min rolle meget positiv.” (Khalid I, s. 48-50)

Den mandlige minoritetslærer forsøger her at konstruere en identitet som ligeværdig med majoritetslærerne i kraft af sin generelle kompetence til at undervise og ved at understrege at han er et fuldgældigt medlem af klassens lærer-team. Men samtidig spøger rollen som sekundær og ’ikke-faglig’ støtte (-underviser) tydeligvis, idet han på forskellige måder søger at lægge afstand til den, fx ved at påpege, at han *ikke* kun er tilstede i klassen for at holde eleverne i ro, så majoritetslæreren kan gennemføre undervisningen – hvorved han selv skitserer omridset af den underordnede positionering han er oppe imod. Samtidig føler han også den ligeværdige identitet truet af en bestemt gruppe majoritetslærere, der ikke inddrager minoritetslærerne i den overordnede planlægning og ansvar for undervisningen, idet han indtager en defensiv position, hvor han afventer at de andre skal inddrage ham. At han ikke selv føler sig i stand til at gå forrest i planlægning og gennemførelse af undervisningen forklares indirekte med majoritetslærernes bekymring for majoritetsforældrenes høje *faglige* krav til undervisningen. En bekymring han antager som legitim, idet han går ind på præmissen om at faglighed er lig det at tale et mundtligt ’ikke-etnisk’ sprog uden accent, hvilket han eksklusivt kæder sammen med en ’ikke-etnisk’ læreridentitet. Herved reproducerer han forestillingen om, at en majoritetslærer pr. definition er fagligt kompetent i kraft af en ’ikke-etnisk’ oprindelse, sprog og kultur, og derfor også er selvskrevet til at træde ind i rollen som primær og faglig underviser. Trods det indledningsvis forsøg på at træde ud af rollen som sekundær og ikke-faglig støtte(-underviser) ender han alligevel med at formulere en underordnet ’etnisk’ identitet. En identitet han samtidig breder ud til også at omfatte minoritets elever med samme ’etniske’ oprindelse som han selv, og som han – ligesom sig selv – fjerner fra den normale ’ikke-etniske’ undervisning pga. et tilbagestående ’etnisk’ sprog. Han søger dog at fastholde en positiv identitet, hvilket han gør ved at placere sit ’etniske’ sprog som en sekundær, men vigtig ”ressource”, som man kan udnytte i forhold til udviklingen af et fagligt og primært ’ikke-etnisk’ sprog. En kvindelig arabisk minoritetslærer anvender en lignende - men tilsyneladende mere effektiv - strategi til at træde ud af den underordnede positionering. Hun kommer på niveau med majoritetslærerne ved at fremhæve minoritets elevernes mangelfulde ’ikke-etniske’ sprog, som hun samtidig forklarer med en tilbagestående ’etnisk’ kultur – en kultur som hun har et særligt indblik i:

”Undervisningen skal køre på en helt anden måde, end hvis man skal køre undervisningen i en almindelig dansk klasse. Fordi her skal man arbejde meget med for forståelse, med ordforråd, med tale, altså kommunikative kompetencer. (...) Langt de fleste af dem har det ikke, fordi de kommer fra nogle familier, som ikke taler eller forstår ret meget dansk, og så er det klart, at de mangler et sprog. De mangler også nogle oplevelser, som et almindeligt dansk barn vil have med hjemmefra, fordi mange af vores elever har ikke oplevet ret meget, de kan fx ikke huske eller forklare, hvis de siger ’vi har været henne et sted’, de ved ikke, hvor de har været henne. Deres ordforråd er meget begrænset, både på deres modersmål **og** dansk, det er det, som engang imellem gør det lidt svært for os, fordi som sagt har de ikke nogen begreber med fra deres hjem, fra deres modersmål.” (Jalila, s. 21-22)

Ved at forklare minoritets eleverne utilstrækkelige faglige udvikling - ikke bare med et mangelfuldt ’ikke-etnisk’ sprog, men også med et mangelfuldt ’etnisk’ sprog - placerer minoritetslæreren sig i samme sprogligt og kulturelt overlegne position som majoritetslærerne. Hun står nu - ligesom dem - med en gruppe sprogligt og kulturelt tilbagestående elever, der er svær at arbejde med pga. en ’etnisk’ kultur repræsenteret af minoritetsforældrene. Hun er i stand til at vurdere deres kultur som afvigende fra en

'ikke-etnisk' (middelklasse-) kultur, idet de ikke evner at give deres børn kulturelle oplevelser og udvikle deres sprog – hverken på dansk *eller* arabisk. Herved bliver hun indirekte med-skaber af idéen om et tilbagestående 'etnisk' sprog og kultur - idet minoritetsforældrene omtales som nærmest uden sprog, hvilket i sidste ende gør det svært for hende selv at indtræde i rollen som primær og faglig underviser pga. sin egen 'etniske' oprindelse.

At træde ud af rollen som repræsentant for en socialt problematisk kultur?

Samme strategi om distance til de arabiske minoritets elever og forældres 'etniske' kultur benytter hun i forsøget på at undgå at blive set som repræsentant for en socialt problematisk kultur:

"I legesituationer så har vores elever nogle helt andre legeregler, de arabiske børn fx har måske ikke lært de regler som gælder for et almindeligt dansk barn. Mange af de arabiske elever - jeg vil ikke sige 'mange-mange' - nogle af dem, dem jeg har mødt, de har ikke en regel der hedder 'mig og dig', altså fællesskab. De har svært ved at acceptere, at der er noget der hedder fælles leg, 'det er mig, der er i centrum', og det kan skabe nogle problemer. Og der kan jeg godt sige til min kollega 'men det er ikke fordi barnet er ondt, eller vil være ondt', 'men han er også et stakkels barn', 'han er også fortabt', 'fordi de regler som de danske børn har lært, gælder ikke for ham', 'fordi der er nogle andre principper, der er nogle andre love og regler derhjemme, som gælder for ham', 'og det er derfor, at det gør det svært for dem'. Nu er det lidt svært at udtale sig om, fordi det er nogle episoder, som jeg har oplevet, og jeg vil ikke sige, at jeg er sådan noget særligt, men de regler de gjaldt ikke for mig, da jeg var barn. Jeg har haft en helt anden opvækst, og fællesskab betyder utroligt meget for mig, og solidariteten, det kan godt være fordi jeg har været igennem alle de der ekstreme oplevelser i forhold til [at være] flygtning, og til mange ting, det har sikkert haft en betydning for mig selv, og også for den måde jeg opdrager mine børn på. Men jeg siger tit, at de arabiske elever - og jeg bliver også selv hysterisk over det, og nogle gange kan jeg ikke få fred i sjælen.. - (...) de ting som de mangler, kan vi ikke give. Det er min egen fortolkning af det, fordi (...) forældrene heller ikke er gode til at sidde sammen med deres børn og give dem en fælles oplevelse, tale sammen med dem, og læse højt for alle børnene. Og når en familie har 3, 4, 5, 6 børn lige efter hinanden - hvor der måske er 9 [måneder] eller 1 år imellem dem - så har forældrene ikke tid til at sidde med deres børn. Så mange af dem skal klare sig selv nærmest, og hvis vi som forældre ikke giver vores børn noget fælles, så tror jeg ikke de kan lære det." (Jalila, s. 25-29)

På den ene side forsøger den kvindelige minoritetslærer at placere sig positivt i rollen som kulturel repræsentant for de arabiske minoritets elever med en særlig forståelse for dem og deres forældre i kraft af en fælles arabisk kultur. Således forsøger hun at mildne majoritetskollegernes dom over de arabiske minoritets elevers adfærd ved at forklare den som kulturelt betinget, og som noget de derfor ikke selv kan gøre for. Dermed bliver hun samtidig med-skaber af en uforanderlig og socialt problematisk arabisk kultur, der – pga. kulturel forarmelse – determinerer eleverne til at opføre sig a-socialt og ego-centreret. Det er på den anden side en kultur, som hun må distancere sig fra, hvilket hun gør ved at iscenesætte sig selv som en særlig slags araber - der i kraft af en usædvanlig opvækst som flygtning - er både solidarisk og fællesskabs-orienteret. I forlængelse heraf lægger hun afstand til de arabiske minoritetsforældre ved at bekende sig til en socialt konstruktiv opdragelse af sine egne børn, der formuleres som et resultat af en normativ 'ikke-etnisk' (middelklasse-)kultur, idet hun modsat dem *ikke* har fået 3-6 børn i træk, og *ikke* overlader sine børn til sig selv. Konstruktionen af en sådan dobbelt-identitet, der forsøger at bygge bro mellem to modsatte og uforanderlige kulturer, bringer hende samtidig i et dilemma, hvor hun i sidste ende er nødt til at skamme sig over og underkende en tilbagestående 'etnisk' arabisk kultur.

En anden kvindelig arabisk minoritetslærer søger at træde ud af rollen som repræsentant for en socialt problematisk arabisk kultur ved at italesætte sig selv som brobygger på en anden måde:

"Dengang de startede med at bande og sige alle de der grimme ord til hinanden - også på arabisk - så skrev jeg et brev på arabisk, og skrev de der ord, som de selv siger, selvom jeg syntes, at det var pinligt at skrive det. Men jeg sku simpelthen bare give den der besked til forældrene 'prøv lige at hør her', 'de der ord har jeres børn ikke hørt her på skolen', 'de ord har jeres børn hørt fra... hvorfra?', for det er jo arabiske bandeord. Hvis man siger 'fuck' eller sådan

noget, så siger forældrene 'jamen, det har de lært her fra skolen', men hvis det er på arabisk, så har de ikke lært det herfra. Og så kom de faktisk til det forældremøde, hvor vi tog de der bandeord på arabisk, og fortalte 'de siger sådan nogle fuldstændig grimme ord', og så har forældrene snakket med deres børn. (...) Nogle gange har jeg også på fornemmelsen, at der er forskel, nogle ord siger de ikke til mig, det tør de ikke, fordi jeg forstår, og det gør de danske lærere ikke. Jeg siger også til dem, at 'jeg tror ikke din mor bliver glad, hvis jeg ringer til hende, og siger det du har sagt', og hvis fx klasselæreren også hører arabiske bandeord, som han selvfølgelig ikke forstår, så siger han til mig, at de har snakket igen og brugt det. Så kommer jeg op og skælder dem ud 'hvad siger I?', 'Aij, ikke noget', 'Preben siger, at I siger noget andet, hvad er det I siger?'. Og så begynder de at sladre om hinanden 'han sagde det', 'hun sagde det'. Man bruger det at være brobygger mellem to kulturer, for hvis der ikke var en lærer der forstod, hvad de sagde, så ville de bare blive ved med det. Men hvis man tager det alvorligt og skriver til forældrene, og siger 'det er for meget nu', 'kan I acceptere det?', 'det kan vi ikke', der har faktisk været sådan en dejlig forældrestemning oppe i klassen, de har bakket det der op.' (Zenja I, s. 20-22)

Hun distancerer sig ikke fra en særlig arabisk kultur og sprog, men italesætter i stedet sin arabiske kultur langt mere entydigt som et positivt socialt fortrin i forhold til sine majoritetskolleger, fordi hun - i modsætning til dem - rent faktisk forstår hvad de arabiske minoritets elever siger, når de taler arabisk med hinanden. Det er en fordel, at hun kan tage minoritets elevernes grimme sprogbrug på arabisk op med deres forældre, og dermed inddrage dem konstruktivt i ansvaret for deres børns opdragelse og adfærd på skolen. Hun kan også hjælpe majoritetskolleger med at komme til bunds i arabiske minoritets elevernes konflikter udspillet på arabisk, fordi hun formår at finde ud af, hvad de går ud på, og derfor også nyder en større respekt hos minoritets eleverne. Hun italesætter ikke minoritets forældrene som determineret af en kulturelt forarmet og socialt problematisk 'etnisk' arabisk kultur, men i stedet som mennesker der er engagerede og interesserede i deres børns opførsel og skolegang, og som man kan indgå i en kritisk dialog med. Ej heller benytter hun en normativ 'ikke-etnisk' (middelklasse-) kultur som målestok og forståelse i forhold til elevernes adfærd, men forvandler her billedet af en forarmet og fastgroet 'etnisk' arabisk kultur til en menneskelig og foranderlig socialt konstruktiv kultur, hvor forældrene er villige til at bakke op og samarbejde med skolen. Måske er hun i stand til at definere sit 'etniske' sprog og kultur mere frit end den arabiske minoritets lærer ovenfor, fordi hun ikke befinder sig i en 'etnisk' undervisnings-funktion, der pålægger den enkelte lærer at være repræsentant for en særlig 'etnisk' kultur og sprog.

Udfordring af figur? Det er tydeligt, at minoritets lærerne alle som udgangspunkt må forholde sig til en underordnet positionering som illegitime undervisere pga. en 'etnisk' oprindelse, sprog og kultur. Og selvom de alle - på forskellig vis - gør modstand, indebærer deres forsøg på at træde ud af den underordnede rolle generelt en reproduktion af hierarkiseringen mellem en overlegen og højt udviklet 'ikke-etnisk' kultur og sprog og en underlegen og tilbagestående 'etnisk' kultur og sprog. Således består deres strategier overvejende i at lægge afstand til en 'etnisk' kultur og sprog, enten ved at forsøge at fremvise en 'ikke-etnisk' kultur og sprog, eller ved at italesætte sig selv som forskellig fra minoritets elever og -forældres forarmede og socialt problematiske 'etniske' kultur. Da de samtidig ikke kan undgå - på en eller anden måde - at identificere sig selv som 'etniske', rammer denne afstandtagen samtidig dem selv på smertefuld vis, enten i form af en faglig mindreværdsfølelse eller en kulturel skamfuldhed, som i vid udstrækning er med til at fastholde dem i rollen som underordnede undervisere. Samtidig er der en tendens til at de minoritets lærere, der - i forsøget på at afstive deres egen lærer-identitet - tager kraftigst afstand fra en 'etnisk' kultur og sprog, er dem som i størst grad afviger fra en 'ikke-etnisk' norm - bl.a. ved at tale med 'etnisk' accent, at indgå i en 'etnisk' undervisningsfunktion, hvori en 'etnisk' kultur og sprog så at sige er indbygget, samt at have et tilhørsforhold til især en arabisk minoritetsgruppe. Dem der på den anden side i størst grad lever op til denne 'ikke-etniske' norm, lader også i størst grad til at kunne udfordre den i udgangspunktet underordnede positionering. Det gør de

ved at indtage en både kritisk og anerkendende indstilling overfor 'begge' kulturer, måske fordi de – i kraft af tilpasningen til den 'ikke-etniske' norm – lettere kan bevæge sig i et grænseland, hvor de ikke lige så kategorisk behøver at undsige en 'etnisk' kultur og sprog.

Udfordring af etniciteten: u-uddannet 'ikke-lærer'?

Indenfor det fjerde tema forholder minoritetslærerne sig til positioneringen som fagligt inkompetent 'ikke-lærer' i kraft af en 'etnisk' undervisningsfunktion, der kædes sammen med manglende lærer-uddannelse. En position de på forskellig vis søger at træde ud af.

At træde ud af rollen som fagligt inkompetent 'ikke-lærer'?

"Jeg [fik] arbejde i en modtagelsesklasse oppe i Birkerød, og så blev jeg lovet, at jeg ville få nogle timer i en almindelig klasse, og så da det kom til stykket, fik jeg det ikke. (...) Så var jeg støttelærer ved siden af, men jeg havde ikke almindelig undervisning, og det var jeg bare skide skuffet over. (...) Og så følte jeg mig bare som sådan en andenrangslærer, hvilket jeg også var, så var jeg bare den der indvandrerlærer. (...) Og så til sidst tænkte jeg 'ej, jeg gider sgu ikke', 'jeg har fået et stempel på den her skole, der hedder indvandrerlærer', og efter et år var der stadig lærere, der kom hen til mig og spurgte 'nå, er du læreruddannet?', det vidste de ikke. Og så tænkte jeg, at det gad jeg overhovedet ikke', og så kom jeg herind. (...) Der fortalte jeg hende [skolelederen], hvordan det havde været, og 'nej, men her sku jeg være almindelig lærer', og det blev jeg så også. Der fik jeg matematik i en 1., og startede op, så siden da har jeg ikke været indvandrerlærer. Jo, sidste år der havde jeg modtageklasse her, men det var jo fint nok, fordi det havde jeg **ved siden af** det at have almindelig klasse. Og det syntes jeg var fedt, og vi var så ærgerlige over, at modtageklassen den måtte rykke over på en anden skole – det var noget direktoratet besluttede. Fordi det handler noget om prestige eller status, fordi det havde jeg jo ikke på den anden skole, og det gider jeg da ikke. Hvis jeg har taget en uddannelse, vil jeg da ikke bare sidde og ikke være der." (Gülzen I, s. 6-9)

Her beskriver den kvindelige minoritetslærer, hvordan hun befandt sig dårligt på en tidligere skole, hvor hun udelukkende var ansat i en 'etnisk' undervisningsfunktion, der blev kædet sammen med manglende uddannelse. Dér blev hun betragtet som "andenrangslærer" – hvilket hun selv kæder sammen med en 'etnisk' betegnelse som "indvandrerlærer". For at træde ud af den underordnede rolle understregede hun overfor skolelederen på Brogårdens Skole, at hun ikke ville ansættes i en 'etnisk' undervisningsfunktion, men derimod i en "almindelig klasse". En 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion som hun – spejlet i kollegernes blik – kobler med uddannelse og dermed også "prestige" og "status", der gør at hun i det hele taget kan betragtes som lærer. I opgøret med den underordnede rolle reproducerer hun således hierarkiseringen mellem en u-uddannet og underlegen 'etnisk' og en uddannet og overlegen 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion. Dog opbløder hun dikotomien ved at give udtryk for, at hun rigtig godt har kunnet lide at undervise modtagelsesklassen på skolen. Men samtidig understreger hun, at det var vigtigt for hendes anseelse, at dette var som et *supplement* til en 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion. En mandlig minoritetslærer foretager en mere bastant reproduktion af denne hierarkisering:

"For det første vil jeg gerne sige, at jeg tror ikke, at jeg har betegnelsen tosproget lærer, fordi jeg er ansat som almindelig dansk folkeskolelærer, så jeg er ikke ansat som Khalid eller Jalila. Mig, Gülzen og (...) Zenia, jeg tror også at hun er ansat som almindelig dansk folkeskolelærer, fordi hun har dansk eksamen. Det har Khalid også, men han er ikke ansat på den måde, på lige fod med os. Der er noget der hedder 'tosproget lærer', og der er noget der hedder 'almindelig dansk folkeskolelærer', så der er to måder man bliver ansat på. Khalid er ansat af Københavns Kommune – det er [forvaltningslederen] der styrer et andet projekt som de er i gang med – men jeg har søgt direkte på Brogårdens Skole, og er ansat af Brogårdens Skole, **ikke** af Københavns kommune, deri ligger forskellen." (Sabidin, s. 49-50)

Han afviser helt at tilhøre kategorien "tosproget lærer" – som han forbinder med en 'etnisk' undervisningsfunktion i sproggruppe-projektet initieret af kommunen – og som han placerer udenfor den 'ikke-etniske' kategori "almindelig dansk folkeskolelærer". Det lader til at være ham magtpåliggende

at træde ud af en rolle som 'etnisk' 'ikke-lærer' ved at placere sig selv entydigt indenfor en normal 'ikke-etnisk' kategori, som han - udover en 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion - også forbinder med uddannelse. Men især med at være direkte ansat på skolen og ikke at være en afvigende 'etnisk' påduttelse fra forvaltningens side. I bestræbelsen på at træde ud af en underordnet rolle bliver han således med-skaber af hierarkiseringen mellem en underlegen og u-uddannet 'etnisk' 'ikke-lærer'-kategori og en overlegen og uddannet 'ikke-etnisk' lærer-kategori i kraft af en 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion.

Også en kvindelig minoritetslærer lægger afstand til en 'etnisk' undervisningsfunktion som sprog-gruppelærer:

"Først - da jeg startede som sproggruppelærer - var det dét de havde brug for fra forvaltningen, og det var derfor jeg blev ansat, (...) men sidste år er jeg stoppet med det. Fordi det var rigeligt, og jeg gider ikke mere, fordi så er man altid støttelærer, og så skal man acceptere den andens pædagogik, og den andens måde at undervise på. Selvfølgelig snakker vi om tingene, men det er hende eller ham, der står for det. Og så tænkte jeg 'nu må det være nok', og så kom der flere tosprogede lærere, og jeg er jo almindelig lærer, altså jeg er færdiguddannet. (...) Så sagde jeg til Rita 'jeg vil bare være almindelig lærer ligesom alle andre'. Hun syntes også, at det var nok, det var hende der spurgte mig først - jeg havde ikke sådan tænkt over det - 'skal du ikke være almindelig?', 'er du ikke træt?', 'jo, det er jeg', fordi jeg troede, at jeg bare sku blive ved. (...) Men der var mulighed for det, fordi der kom flere lærere, og så kom jeg ud af det." (Zenja I, s. 10-11)

Den kvindelige minoritetslærer beskriver det som et karrieremæssigt fremskridt at gå fra at være lærer i en 'etnisk' til en 'ikke-etnisk' undervisningsfunktion. For hende gælder det også om at træde ud af en sekundært faglig og afvigende 'etnisk' kategori som 'ikke-lærer' og ind i en fagligt primær og normal 'ikke-etnisk' lærer-kategori. Det oplever hun at opnå ved at forlade den 'etniske' undervisningsfunktion til fordel for en 'ikke-etnisk', som også hun kæder sammen med en (afsluttet) læreruddannelse.

Udfordring af figur?: Således lader minoritetslærerne til at reproducere hierarkiseringen mellem på den ene side et 'etnisk' sprog og kultur omsat til en underlegen og u-uddannet undervisningsfunktion, og dermed en identitet som 'ikke-lærer', og på den anden side et 'ikke-etnisk' sprog og kultur omsat til en overlegen og selvfølgelig uddannet undervisningsfunktion, der definerer lærer-kategorien som sådan.

Opsamling – minoriteter

Jeg har i analysen ovenfor vist, hvordan minoritetslærerne har svært ved at træde ud af de forskellige underordnede positioner, som de tilskrives i kraft af de fire kulturelle identitetsmarkører: en 'etnisk' skolekultur, en 'etnisk' religiøs kultur, en 'etnisk' oprindelse, sprog og kultur og en 'etnisk' undervisningsfunktion. At blive accepteret som legitim minoritetslærer på skolen, lader først og fremmest til at ske i kraft af en assimilering i retning af en tilsyneladende overlegen 'ikke-etnisk' (dansk) kultur, og væk fra det som også minoritetslærerne selv overvejende italesætter som underlegne 'etniske' kulturer. En kvindelig minoritetslærer opsummerer det ret præcist:

"Her, hvis jeg opfører mig dansk, fx hvis jeg ikke går med tørklæde ligesom Jalila, eller jeg har ikke accent ligesom Sabidin, og jeg er læreruddannet, og jeg har almindelige klasser, så føler jeg, at så bliver jeg accepteret, så er der ikke nogen problemer. Men hvis jeg ikke lige passer ind - men jeg er glad for at jeg passer ind, fordi hvorfor sku jeg ikke det, det her det er mig, jeg er ikke mere indvandrer end det her - men jeg kan godt se at, jeg er ikke blind, at fordi det er et åbent og godt lærerværelse, og jeg har det godt, så er det alligevel svært for nogle andre, som har nogle mere ydre kendetegn, som gør, at de stikker udenfor." (Gülzen I, s. 9-10)

Denne assimilering sker ikke uden en vis modstand og kritik, men i bestræbelsen på at fremstille og forstå sig selv som legitime socialisatorer og undervisere i skolen lægger minoritetslærerne - ligesom majoritetslærerne - generelt afstand til de forskellige 'etniske' kulturer - både hos sig selv, hinanden,

elever og især forældre. I stedet for at udfordre den hierarkiske modsætning mellem en overlegen 'ikke-etnisk' kultur og underlegne 'etniske' kulturer reproducerer de generelt dikotomien. Dermed medvirker de indirekte til at fastholde sig selv - samt minoritets elever og -forældre - i forskellige underordnede positioner, hvorved den kulturelle rummelighed på skolen ikke lader til at blive styrket.

I specialets næste og afsluttende kapitel vil jeg mere eksplicit anvende nogle af mine teoretiske begreber til at konkludere på analysen – samt i en perspektiverende diskussion vurdere analysens styrker og begrænsninger ved at holde den op imod mit kritisk multikulturalistiske udgangspunkt, sådan som jeg formulerede det i starten af projektet.

KAPITEL 6

KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

Min intention med specialet var at problematisere den i Danmark fremherskende forståelse af integration som assimilation, og at udfordre den i forhold til en dansk folkeskolesammenhæng, for at bidrage til skabelsen af en reelt mere kulturelt rummelig folkeskole, og dermed et socialt mere retfærdigt samfund. Jeg ønskede konkret at gøre dette ved at fokusere på en multikulturel dansk folkeskole med både minoritets- og majoritetslærere, for at blive klogere på, hvordan lærerethniciteter skabes i forhold til lærernes daglige (sam-)arbejde med elever, forældre og hinanden. Det har jeg igennem projektet søgt at belyse via min problemformulering:

*Hvordan konstrueres etniske læreridentiteter i en multikulturel dansk folkeskole?
- og hvad betyder disse ethnicitets-konstruktioner for skolens kulturelle rummelighed?*

Skønt den danske folkeskole reelt er multikulturel, præges den af en monokulturalistisk tilgang, der – ligesom den bredere samfundsmæssige forståelse – har som ideal at assimilere de forskellige kulturelle grupper til samfundets mainstream-kultur. Danmark er et multikulturelt samfund, men historisk set har vi en relativt lille erfaring med etniske minoriteter, og begrebsmæssigt har vi ikke meget andet end 'integration' at forstå denne erfaring med, hvilket som regel også afspejler den fremherskende monokulturalisme. For at finde frem til nogle mere inkluderende perspektiver på kulturel forskellighed og etnisk identitet har jeg i specialet kigget mod en britisk og nordamerikansk pædagogisk kontekst, hvor begrebet multikulturalisme har været diskuteret siden 1970'erne, og hvor erfaringer og teoretiseringer heraf derfor er talrige. På baggrund af en gennemgang af den britiske udvikling i pædagogiske diskurser om det multikulturelle – fra monokulturalismes mangelperspektiv på minoritetskulturer, til 'plural integration's problem-perspektiv, over multikulturalismes anerkendelses-perspektiv og anti-racismes kritiske perspektiv på *majoritet* og (skole-)institutioner – samt inddragelsen af nordamerikanske perspektiver, har jeg indtaget specialets normative og teoretiske ståsted: Kritisk multikulturalisme. Det er et ståsted kendetegnet ved kritisk pædagogiks tilgang til skolen som et rum for kulturel identitetsdannelse med mulighed for at bidrage til både social reproduktion og forandring i form af in- og eksklusion af samfundets forskellige grupper. Derudover er det kendetegnet ved et anti-essentialistisk og identitetspolitisk fokus på de to centrale begreber 'kulturel identitet' og 'racisme', samt et overordnet ønske om at skabe mere inkluderende samfund. Dette ved i en globaliseret verden at søge at give plads til større kulturel pluralisme indenfor national-statens traditionelt monokulturelle offentlige sfære, herunder uddannelsessystemet.

I kraft af mit kritisk multikulturalistiske ståsted har jeg belyst specialets nøglebegreb 'ethnicitet' i et social-konstruktivistisk og diskurs-psykologisk perspektiv. Det har givet mig en forståelse for begrebets overlapning med de nært beslægtede 'race' og 'national identitet' - og dermed indirekte racisme og nationalisme - men også for dets afgrænsing fra disse i kraft af en dynamisk forståelse af kulturel identitet. På denne teoretiske baggrund har jeg formuleret specialets analytiske greb, der forstår ethnicitet som socialt konstrueret i relationer mellem foranderlige kulturelle grupper, der både opretholder og opløser ethnicitetsgrænser mellem sig ved at trække på såvel essentialiserende som relativiserende diskurser om kultur. Dermed ses ethnicitet som udtryk for en identitetspolitisk forhandling i en social

kamp mellem grupper, der indgår i og skaber ulige magtrelationer for at opnå forskellige ressourcer og privilegier.

Denne socialkonstruktivistiske etnicitets-forståelse har jeg ligeledes brugt som grundlag for min metodiske tilgang, hvor jeg i kraft af en åben narrativ interviewmetode har ladet 5 minoritetslærere og 5 majoritetslærere med-konstruere min forskningsgenstand, ved at spørge til deres egen forståelse af etnicitet og dennes betydning i forhold til samarbejde med både kolleger, elever og forældre.

Jeg valgte Brogårdens Skole, fordi den - i en dansk sammenhæng - er en sjælden udviklingsorienteret pionerskole, der trods samfundets dominerende monokulturalisme forstår sig selv som multikulturel, hvilket tydeligt fremgår af ansættelsen af de relativt mange minoritetslærere. Min hensigt var hermed både at få indblik i og være med til at styrke den kulturelle rummelighed på skolen, og dermed på sigt i samfundet mere generelt. Imidlertid har min analyse af lærernes etnicitets-konstruktioner ikke givet et billede af inklusion af kulturel forskellighed, men peger derimod på monokulturel reproduktion.

Grunden til denne diskrepans vil jeg - efter først at konkludere på analysen i forhold til specialets teoretiske begreber - diskutere ved at perspektivere analysen i forhold til mit kritisk multikulturalistiske udgangspunkt og skolens fremadrettede praksis.

Konklusion

Kulturelle racialiseringer – mindreværdige minoritets-etniciteter

Min analyse viser, at der i majoritetslærernes tilsyneladende neutrale hverdags-beskrivelser af praksis ligger indlejret forskellige former for kulturelle racialiseringer af minoriteterne. Der er ikke tale om traditionelle racialiseringer med eksplicit reference til biologiske og fysiske forskelle, og derfor opfattes de heller ikke som former for racisme. Men ikke desto mindre placerer de minoritetslærerne i etnisk underordnede lærerpositioner ved i forskellig grad at trække på essentialiserende diskurser om *kultur* som uforanderlig over tid og rum. Disse kulturelle racialiseringer er desto sværere at få øje på, når de sammenflettes med andre kulturelle identiteter end etnicitet, hvilket især gælder traditionelle køns-stereotyper.

For det første kæder majoritetslærerne det at nogle minoritetslærere har gået i skole udenfor Danmark sammen med en uforanderlig og autoritær skolekultur; en kulturel essentialisering som de samtidig kobler med en stereotyp opfattelse af køn. Denne essentialiserende blanding af skolekultur og køn bliver brugt i konstruktionen af en uforanderlig hhv. mandlig og kvindelig minoritetslærer-identitet. Majoritetslærerne skaber således en kulturel stereotyp af mandlige minoritetslærere som determinerede af en autoritær og voldelig skolekultur, der er aflejret så dybt i dem, at de kun er i stand til at disciplinere eleverne i kraft af vrede og fysisk afstraffelse (alternativt at tilkalde potentielt voldelige forældre-autoriteter). De låses fast i billedet af enten magtesløse autoriteter eller illegitime voldsudøvere indenfor en ikke-voldelig skolekultur, fordi de ikke antages at rumme et andet handle-repertoire, når de udfordres af eleverne. Denne kulturelle identitet formodes de potentielt at videreføre til minoritets-drengene, hvis forældre antages at være underlagt samme uforanderlige autoritære kultur. Tilsvarende skaber majoritetslærerne en kulturel stereotyp af de kvindelige minoritetslærere som determinerede af en autoritær skolekultur, men de ses i stedet som ofre for en mandlig voldsudøvelse, der har gjort dem uselvstændige. De formodes derfor, både personligt og fagligt, kun at være i stand til at agere som passive og konfliktsky ikke-autoriteter – både overfor elever, forældre og kolleger. En kulturel identitet, som de også antages at videreformidle til minoritets eleverne i form af såvel personlig som faglig uselvstændighed.

For det andet kæder majoritetslærerne minoritetslærernes muslimske religion sammen med en uforanderlig og altoverskyggende religiøs kultur. Denne essentialisering af en religiøs minoritetskultur kobles med en stereotyp forestilling om kvinder som undertrykte, der har fællestræk med den ovenfor nævnte, men som her kombineres med en seksualisering af minoritetskvinderne. Således formodes de at være individuelt og seksuelt undertrykte af en totalitær og irrationel religiøs kultur, hvor mænd og forældre-autoriteter overvåger og kontrollerer, at de overholder de religiøse regler, frem for alt om kyskhed. Og tildækning af kvindekroppen - især det muslimske hovedtørklæde - ses som symboler herpå. Antagelsen er, at de kvindelige minoritetslærere potentielt viderefører den religiøse undertrykkelse til minoritets-pigerne, medmindre de nedtoner eller lægger afstand til Islam.

For det tredje kæder majoritetslærerne minoritetslæreres oprindelse udenfor Danmark sammen med en tilbagestående kultur og sprog, symboliseret ved analfabetisme, arbejdsløshed og fravær af voksne i børneopdragelsen. Det er især det ydre kendetegn at tale dansk med accent, samt en nylig ankomst til Danmark, der tages som tegn på en mangelfuld kultur, som de også antages potentielt at videreføre til eleverne, hvis forældre i forvejen formodes at fastholde dem heri. Minoritetslærernes minoritetssprog og -kultur omtales dog også positivt, men kun som et sekundært fagligt hjælpe-redskab i forhold til udviklingen af et dansk sprog hos eleverne, hvilket især gælder i skolens sproggruppelærere. Endvidere ses minoritetslærerne positivt som rollemodeller i kraft af lærerjobbet, men dette fordi de antages at vise eleverne vej ud af en tilbagestående kultur. I en særlig udgave heraf opfattes minoritetslærerne nærmest som obstruerende i forhold til elevernes udvikling af dansk sprog og kultur, fordi de - i kraft af et sprogligt og kulturelt fællesskab med en stor koncentration af minoritets elever i sproggruppe-klasserne - antages indirekte at forstærke elevernes socialt problematiske, især arabiske, kultur.

For det fjerde udbygger majoritetslærerne denne stereotyp af potentielt mangelfulde og tilbagestående minoritetslærere ved at kæde undervisningsfunktioner, hvor de benytter deres modersmål, sammen med antagelsen om en manglende læreruddannelse, hvilket helt ekskluderer disse lærere fra lærer-kategorien. I følge min analyse *er* det muligt for minoritetslærerne at opnå anerkendelse, men kun hvis de i vid udstrækning fralægger sig disse essentialiserede og andetgjorte minoritetskulturer: enten ved *ikke* at have gået i skole udenfor Danmark, ved *ikke* at være muslim, alternativt distancere sig fra Islam, ved *ikke* at tale med minoritets-accent, eller ved *ikke* at benytte deres minoritetssprog i undervisningen.

Kulturelle normaliseringer – dominerende majoritets-etniciteter

Min analyse viser også, at majoritetslærernes konstruktion af forskellige minoritetslærer-identiteter som mindreværdige er afhængig af normaliseringen af deres egne lærer-etniciteter som de normative kulturelle identiteter minoritetslærerne afviger fra. Lærerne *betegner* ikke selv deres etniciteter som etniske, men gør dem usynlige ved i stedet at pege på minoriteterne som etniske og anderledes. Samtidig trækker de på essentialiserende kulturforståelser (jf. ovenfor), der sætter det at være etnisk lig det at være determineret af en kollektiv og uforanderlig kultur, mens det *ikke* at være etnisk derimod ses som indebærende individualitet samt tanke- og handlefrihed. I samme bevægelse som majoritetslærerne italesætter minoritetslærerne som etniske – og dermed som udtryk for en kollektiv kultur – konstruerer de egne majoritets-etniciteter som udtryk for individuelle og personlige valg. Herved usynliggør de deres egne kulturelle praksisser og kendetegn som om de er ikke-etniske, og de kommer i stedet til at fremstå som hævet over kultur. Disse etniciteter bliver dominerende, fordi minoriteterne ikke antages at kunne leve op til normen om at agere som frie individer netop pga. deres *kultur*.

Den første kulturelle praksis som majoritetslærerne usynliggør som en tilsyneladende ikke-etnisk norm er det selv at have gået i dansk skole. De fremstiller implicit denne skolekultur som en anti-autoritær og

individuel, og dermed en norm som minoritetslærerne afviger fra pga. en autoritær og kollektivt determinerende *etnisk* skolekultur. Herved tegner de et billede af mandlige majoritetslærere som kulturelt frigjorte individer, der - i modsætning til minoritetsmændene - er i stand til at agere frit og improviserende i forhold til elevernes udfordringer af deres autoritet, fordi de både kan udvise vrede og omsorg/indlevelse, og på den måde opnå respekt uden brug af vold. Derfor antages også at sætte minoritetsdrengene fri fra minoritetsforældrenes tilsvarende autoritære *etniske* kultur. Denne konstruktion af en individuelt styret majoritets-læreridentitet som 'menneskelig-og-følsom-mand' placerer således mandlige majoritetslærere i en etnisk overlegen position pga. en dansk skolekultur. Tilsvarende tegnes et billede af kvindelige majoritetslærere som personligt 'frisatte-og-stærke-kvinder', hvilket formodes at gøre dem i stand til at agere både fagligt og personligt selvstændigt. Dermed antages de også at være i stand til at opdrage eleverne til en tilsvarende selvstændighed og frihed, hvorved også de placeres i en etnisk overlegen position i kraft af en dansk skolekultur.

Den anden kulturelle praksis som majoritetslærerne usynliggør som en tilsyneladende ikke-etnisk norm er en kristen religiøs kultur. Den fremstilles som en rationel, næsten sekulær/a-religiøs kultur, hvor individet - og især kvinden - sættes over religionen, og dermed den norm som minoritetslærerne afviger fra. I kraft af en historisk udvikling tegner majoritetslærerne et billede af sig selv som individuelt og seksuelt frigjorte, hvilket kædes sammen med kvindernes fremvisning/blotlægning af kroppen i modsætning til en religiøs *etnisk* kulturs tildækning. Herved konstrueres en normativ og rationel majoritetslæreridentitet, som er i stand til at frisætte minoritetsleverne fra deres egen og forældres undertrykkende muslimske kultur. Således antages majoritetslærerne - i kraft af en kristen religiøs kultur - implicit at være frigørende opdragere i modsætning til minoritetslærerne.

Den tredje kulturelle praksis som majoritetslærerne usynliggør som en tilsyneladende ikke-etnisk norm, er en dansk oprindelse, sprog og kultur. Den fremstilles som en individuelt orienteret og højt udviklet (middelklasse-) kultur, især kendetegnet ved dansk sprog og en individuel børne-opdragelse, og dermed en norm som minoritetslærerne afviger fra pga. en kollektiv *etnisk* kultur. I kraft af den høje sproglige og kulturelle udvikling - hvor det enkelte barn dyrkes intenst - antages majoritetslærerne at være i stand til at løfte minoritetsleverne ud af deres egen og forældrenes kulturelt tilbagestående *etniske* kultur. Pga. en dansk oprindelse, sprog og (middelklasse-) kultur formodes majoritetslærerne således implicit at være bedre 'kultivatorer' end minoritetslærerne.

Den fjerde kulturelle praksis som majoritetslærerne maskerer som ikke-etnisk norm, er en undervisningsfunktion, hvor udelukkende dansk sprog benyttes. Denne funktion antages udført på den selvfølgelig baggrund af en læreruddannelse - og dermed en høj personlig og faglig udvikling - mens en etnisk undervisningsfunktion kædes sammen med manglende uddannelse, der understreger billedet af kulturel *etnisk* tilbagestående.

Via disse usynliggørende normaliseringer af egne etniske kulturer - som samtidig synlig- og andetgør minoriteternes - placerer majoritetslærerne sig i forskellige etnisk overlegne positioner, der kommer til at repræsentere den tilsyneladende ikke-etnisk norm, som minoriteterne afviger fra. I kraft heraf skabes et kulturelt hierarki, hvor det at have gået i dansk skole, at have en kristen religiøs kultur, en dansk oprindelse, sprog og (middelklasse-) kultur, samt at udføre en undervisnings-funktion, hvor man kun benytter dansk sprog, bliver den norm som minoritetslærerne må leve op til for at blive anerkendt som lærere.

Majoritetslærernes etniske grænsedragning i forhold til lærer-kategorien

Denne dikotomisering af minoritets- og majoritetskulturer, som majoritetslærerne benytter sig af i deres hverdagsforståelser af praksis kan tolkes som et udtryk for en etnisk grænsedragning i forhold til at tilhøre lærer-kategorien, både på skolen og mere generelt. I kraft af den relativt korte danske erfaring med at håndtere det multikulturelle indenfor egne grænser, er majoritetslærerne vant til at have en etnisk privilegeret adgang til og en etnisk udfordret autoritet i lærerjobbet, hvilket fortsat understøttes af den samfundsmæssigt dominerende monokulturalisme. Lokalt er skolens monokulturelle kultur først for alvor blevet udfordret i takt med stigningen i minoritetslevernes antal, som tog fart 8 år før mit feltarbejde. Den tilsvarende stigning i antallet af minoritetslærere, som startede med sproggruppe-forsøget - der var forvaltningens svar på denne udvikling - blev i høj grad oplevet som påduttet udefra. Majoritetslærernes grænsedragning – i fht. de etniske markører: 'skolekultur', 'religiøs kultur', 'oprindelse, sprog og kultur' samt 'undervisningsfunktion' – kan således tolkes som et forsvar for en tidligere etnisk privilegeret majoritetslæreridentitet, der nu udfordres i mødet med det multikulturelle i form af både minoritetslever, -forældre og -lærere. Det er noget forholdsvist nyt, at de skal relativere deres egen kultur, og deres svar på dette møde bliver, ifølge min analyse, at andetgøre nogle bestemte kulturelle kendetegn hos minoriteterne, og dermed fastholde deres egen etnicitet som normal og privilegeret. Dette ved – trods en reelt multikulturel skolevirkelighed – fortsat at trække på den fremherskende monokulturelle diskurs, og dermed placere minoritetslærerne i etnisk underordnede lærerpositioner.

Minoritetslærernes reproduktion af monokulturens dominans

Men hvordan forholder minoritetslærerne sig så til disse underordnende etniske positioneringer? I flg. min analyse reproducerer de - i bestræbelsen på at blive indlemmet i lærerkategorien som anerkendte 'rigtige' lærere - i høj grad majoritetslærernes kulturaliseringer af minoritetskultur hhv. normaliseringer af majoritetskultur. I fremstillingen og forståelsen af sig selv som legitime lærere lægger de generelt afstand til, og reproducerer dermed forståelsen af, de forskellige minoritets-kulturaliseringer - både hos sig selv, hinanden, elever og især forældre, hvorved de indirekte medvirker til også at fastholde sig selv i en etnisk underordnet position. I flg. min analyse bliver den kulturelle rummelighed på skolen altså ikke automatisk styrket i kraft af ansættelsen af minoritetslærere, fordi minoritetslærerne trækker på de samme andetgørende kulturaliseringer og usynliggørende normaliseringer som majoritetslærerne. Dette er tilsyneladende et udtryk for at majoritetslærerne stadig har definitionsmagten i forhold til konstruktionen af legitime læreretniciteter i det multikulturelle møde på skolen, og at der ikke er andre diskurser til rådighed end den monokulturelle.

Perspektiverende diskussion

Analyse-metodisk selv-kritik – ingen grænse-overskridende forandringer?

Min erfaring som deltagende observatør på skolen, og min generelle fornemmelse af interview-materialet, siger mig, at min analyse langt fra er den eneste sandhed om konstruktionen af lærer-etniciteter på skolen. I min analytiske læsning har jeg ikke formået at få den del af (især) minoritetslærernes etniske subjektivering med, der udfordrer den dikotomiske etniske grænsedragning – i form af kritiske mod-identiteter og kreative, grænse-overskridende, nye etniciteter. De er langt sværere at få øje på end de fremherskende dikotomier mellem minoritets- og majoritets-identiteter, som min analyse fokuserer entydigt på. Dermed har jeg - trods min åbne interview-metodiske tilgang - i min læsning af materialet selv bidraget til at låse især minoritetslærerne fast som undertrykte ved i fremstillingen af

analysen at undlade at give dem chancen for at vise deres kreative modspil, og derved også at få øje på forandrende potentialer. Trods det at især minoritetslærerne må antages at udvise grænse-overskridende identitets-kreativitet, så gælder denne fastlåsning egentlig også for majoritetslærerne, som på deres side kommer til at fremstå entydigt som kulturelle undertrykkere, selvom også de har mulighed for at overskride og relativere de fremherskende dikotomier. Som jeg ser det efter at have skrevet analysen har jeg været for optaget af at få øje på og dokumentere mønstre, der går på tværs af materialet – hos både minoritets- og majoritetslærere – og ikke viet nok opmærksomhed til spørgsmålet om hvordan etnicitets-konstruktioner også skaber sprækker i dikotomierne. Det ligger ikke indenfor specialets rammer at foretage endnu en analytisk læsning, men hvis det skulle gøres ville det være med et fokus på konstruktionen af grænseoverskridende etniciteter hos især minoritetslærerne, og sekundært majoritetslærerne. I mine øjne er det især her kimen ligger til forandring af skolens kulturelle reproduktion, og dermed en styrkelse af rummeligheden. Denne betragtning forklarer også, hvorfor det er svært at give en konkret fremadrettet tilbagemelding til skolen.

Perspektivering i forhold til praksis – en kollektiv, praksisforankret og teori-informeret indsats

Selvom min analyse således ikke har levet op til mit kritisk multikulturalistiske ideal om at bidrage til en styrkelse af den kulturelle rummelighed ved at synliggøre og konkret pege på udviklings-potentialer på skolen, vil jeg afslutningsvis alligevel komme med nogle overvejelser i forhold til skolens fremadrettede praksis. Analysen gør opmærksom på, at der i lærernes hverdagsforståelser af praksis - både hos minoritets- og majoritetslærere - reproducere andetgørende minoritets-kulturaliseringer samt normaliseringer af majoritetskulturer, der er med til at indsnævre den kulturelle rummelighed på skolen. Dermed afdækker min analyse et behov for at arbejde videre med et fokus på, hvordan disse dikotomier kan udfordres, og skolens kulturelle rummelighed dermed styrkes – men hvordan gør man det i praksis?

Det handler bl.a. om at kvalificere minoritetslærernes tilstedeværelse som kulturelt rummeligheds-skabende, idet min fornemmelse er, at de bag om ryggen på min analyse i dette speciale er i fuld gang med at skabe grænse-overskridende etniciteter blot i kraft af deres tilstedeværelse på skolen. Men udfordringen er som nævnt at afdække, fastholde og udvikle potentialerne i disse. På baggrund af mit projekt vil jeg derfor opfordre skolen til at indtage et kritisk multikulturalistisk fokus skolen som et rum for kulturmøder og kulturel identitetsdannelse, der har betydning for både kulturel/social reproduktion og forandring i retning af større kulturel rummelighed. I forlængelse heraf vil jeg også påpege styrken ved en åben og ikke på forhånd defineret forståelse af etnicitet, der benytter et kontekst-betinget aktørfokus i forhold til både lærere, ledelse, elever og forældres perspektiver på betydningen af etnicitet i forhold til skolen. Temaerne i min analyse viser, at det er vigtigt at forstå etnicitet som andet og mere end et spørgsmål om sproglig faglighed, idet fx de religiøse etnicitets-konstruktioner lader til at rumme et afgørende potentiale for større inklusion i forhold til den nuværende etniske grænsedragning på skolen. Et andet eksempel på et projekt, der kunne kvalificere og give en stærkere indsigt i minoritetslærernes kulturelt rummelighedsskabende rolle, er at fokusere på elevernes opfattelse af deres rolle – såvel minoritets- som majoritetselever. For når alt kommer til alt er det eleverne som skolen er til for, og derfor også dem som kan være med til at pege på muligheder for at skabe en større kulturel rummelighed.

Men i højere grad end et selv-initieret en-persons-speciale kræver dette, at lærere og skoleledelse - og gerne forvaltning - bliver opmærksomme på dette område, og vælger at træffe en fælles beslutning om at arbejde med det i samarbejde med forskere og fagfolk, som kan være med til at kvalificere dette

perspektiv. Min reducerende analytiske læsning har bl.a. vist, at det - trods gode intentioner - er et teoretisk og praktisk udfordrende felt at arbejde med, og at der ikke er nogen på forhånd givne eller entydige opskrifter på god integration. Det kræver i stedet et kollektivt samarbejde og en fortløbende dialog mellem teori og praksis, og - udover praksisforankrede lærerperspektiver - også en inddragelse af elev- og forældreperspektiver, da disse rummer en helt afgørende erfaring om, hvordan skolen egentlig fungerer.

Selvom det er et udfordrende område at arbejde med, viser mit feltarbejde heldigvis også, at både lærere, skoleledelse og forvaltning er udviklingsorienterede, og positivt indstillede overfor inddragelsen af minoritetslærere, -elever og -forældre. Og mit indtryk er, at lærerne generelt er engagerede i den multikulturelle praksis som de hver dag forholder sig til, og at skolen på trods og tværs af forskellige etniske andetgørelser har et åbent og godt lærerværelse, der gerne vil reflektere og diskutere.

Skolens kulturelle rummelighed - og minoritetslærenes rolle heri - ville blive styrket, hvis også forvaltningen så mulighederne i at arbejde med dette kritisk multikulturalistiske perspektiv. I den forbindelse kan man se sproggruppe-forsøget og den efterfølgende etablering af sproggruppeklasser som et første vigtigt skridt i retning af skabelsen af større kulturel rummelighed i kommunens skoler. Måske det næste kan blive at betragte etnicitet endnu bredere - end det også vigtige fag-sproglige fokus - som et udtryk for både minoritets- og majoritetselevers personlige og kulturelle identitetsdannelse i en skole, der skal bidrage til at forme dem som aktive deltagere i et kulturelt lige og socialt retfærdigt multikulturelt samfund.

Det væsentligste er således at formulere et fælles ønske om at arbejde med skolens kulturelle rummelighed i et kritisk multikulturalistisk perspektiv, og at anerkende at der ingen færdige opskrifter er herpå. I stedet bør arbejdet fortløbende forankres i praksis - i form af både lærer-, elev- og forældre-perspektiver - samt kvalificeres i samarbejde med forskere, der deler dette ønske om at skabe en kulturelt mere inkluderende skole, og dermed et socialt mere retfærdigt samfund. Her har skolen og Københavns Kommune en fordel i kraft af mange erfaringer med det multikulturelle – herunder ikke mindst det særlige potentiale, at der allerede *er* minoritetslærere til stede i skolens kulturelle rum!

LITTERATURLISTE

Andersen, Broch, Gitz-Johansen, Kampmann & Nielsen (1999a): *At håndtere det fremmede. Et professionsperspektiv på integrationsprojektet i HøjeTaastrup*, Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, nr. 99/99. Evaluering af Høje Taastrup Kommunes Integrationsprojekt, hæfte nr. 3. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Andersen, Broch, Gitz-Johansen, Kampmann & Nielsen (1999b): *Mangfoldighedens krav og udfordringer. Tosprogethed og kulturel rummelighed*, Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, nr. 100/99. Evaluering af Høje Taastrup Kommunes Integrationsprojekt, hæfte nr. 4. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Anderson, B. (1981): Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Verso.

Barker, M. (1981): The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe. Junction Books.

Barth, F. (1969/1998): *Introduction.* I: Barth, Fredrick (red.): Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference. Waveland.

Baumann, G. (1999): The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities. Routledge.

Bellah, R. N. (1970/1991): *Civil Religion in America.* I: Bellah, Robert N.: Beyond Belief: Essays on Religion in a Post-Traditional World. University of California Press.

Billig, M. & Cochrane, R. (1984): *'I'm not National Front Myself, but...'* I: New Society, vol. 68, s. 255-258.

Brah, A. (1992): *Difference, diversity and differentiation.* I: Donald, James & Rattansi, Ali (red.): 'Race', Culture and Difference. Sage Publications.

Bullivant, B. (1981): The Pluralist Dilemma in Education. George Allen & Unwin, Sydney.

Clausen, I. M. & Moldenhawer, B. (1993): Dig og mig og vi to: Evaluering af tokulturelle klasser: mini-rapport, Pædagogisk Central, Hvidovre.

Cole, M. (1992): *British Values, Liberal Values or Values of Justice and Equality: Three Approaches to Education in Multicultural Britain.* I: Lynch, J., Modgil, C. & Modgil, S. (red.): Cultural Diversity and the Schools, Vol. 3: Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction. Falmer Press, London.

Cornell, S. & Hartmann, D. (2007/1998): Ethnicity and Race. Making Identities in a Changing World. Pine Forge Press.

Danmark er et etnisk opdelt samfund. Artikel. I: Gratisavisen 24timer, 12.10.2007.

Det danske PISA-konsortium (2008): PISA København 2007 – Kompetencer hos elever i 9. Klasse i København. Forfatter: Egelund, N.; PISA-konsortiet & Københavns Kommune, SFT's Forlag.

Det danske PISA-konsortium (2007a): PISA Etnisk 2005 – Kompetencer hos danske og etniske elever i 9. klasse i Danmark 2005. Red.: Egelund, N. & Tranæs, T., udgivet med støtte fra Rockwool Fonden; Rockwool Fondens Forskningsenhed & Syddansk Universitetsforlag, Odense.

Det danske PISA-konsortium (2007b): PISA 2006 – Danske unge i en international sammenligning. Red.: Egelund, N.; Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København.

Det danske PISA-konsortium (2005): PISA-København 2004 – Kompetencer hos elever i 9. klasse i København. Forfattere: Egelund, N. & Schindler Rangvid, B.; PISA-konsortiet & Københavns Kommune, AKF Forlaget, København.

Det danske PISA-konsortium (2004): PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning. Red.: Mejding, J.; Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København.

Det danske PISA-konsortium (2001): Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning. Forfattere: Møller Andersen, A., Egelund, N., Pilegaard Jensen, T., Krone, M., Lindenskov, L. & Mejding, J.; AKF, DPU & SFI-Survey, København.

En køn strid: sprog, magt og køn hos tosprogede børn og unge (2001), red.: Jørgensen, J.N., Københavnstudier i tosprogethed, bind K10. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.

Fenton, S. (1999): Ethnicity: Modernity, Racism, Class and Culture. Macmillan, Basingstoke.

Figueroa, P. (2001): *Multicultural Education in the United Kingdom: Historical Development and Current Status*. I: Banks & Banks (eds.) (2001): Handbook of Research on Multicultural Education. Jossey-Bass, San Francisco.

Frankenberg, R. (2000): *White Women, Race Matters: The social construction of whiteness*. I: Back, Les & Solomos, John (red.): Theories of Race and Racism – A Reader. Routledge.

Frankenberg, R. (1993/2005): White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness. University of Minnesota Press.

Gellner, E. (1983): Nations and Nationalism. Blackwell.

Gimbel, J. (1994): *Undervisning af tyrkiske elever i Køge Kommune*, Københavnstudier i Tosprogethed, Køgeserien, bind K3, Danmarks Lærerhøjskole.

- Gimbel, J., Holmen, A. & Jørgensen, J.N.(2000): *Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig bidtil. Beskrivelse og evaluering af sproggruppeforsøg i skoledistrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunes Skolevæsen 1996-99, Københavnerstudier i tosprogethed, bind 31*, Københavns Kommune, Danmarks Lærerhøjskole.
- Giroux, H.A. (1997): *Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy*. I: Giroux, H.A.: Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, culture and schooling. Westview Press.
- Gitz-Johansen, T. (2006): Den multikulturelle skole: integration og sortering. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Gitz-Johansen, T. (2004): Integration i multikulturelle folkeskoler: belyst gennem feltarbejde i de tidlige klasser på to multikulturelle folkeskoler. Ph.D. afhandling, Forskerskolen i livslang læring, Institut for uddannelsesforskning, Roskilde universitetscenter 2004.
- Gitz-Johansen, T. (2003): *Skal vi reparere børnenes 'fejl' eller kvalificere deres forskelle? – kompensatorisk eller multikulturel pædagogik*. I: Horst, C. (red.): Interkulturel pædagogik, Kroghs Forlag, Vejle.
- Goldberg, D.T. (ed.) (1994): Multiculturalism. A Critical Reader. Blackwell, Oxford.
- Gunaratnam, Y. (2003): Researching Race and Ethnicity. Methods, Knowledge and Power. SAGE Publications.
- Hall, S. (1996a): *New Ethnicities*. I: Morley, David & Kuan-Hsing Chen (red.): Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies. Routledge.
- Hall, S. (1996b): *Who Needs 'Identity'?* I: Hall, Stuart & Paul du Gay (red.): Questions of Cultural Identity. Sage Publications.
- Hall, S. (1991a): *The Local and the Global: Globalization and Ethnicity*. I: King, Anthony D. (red.): Culture, Globalization and the World-System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity. Macmillan.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2000): Doing Qualitative Research Differently: Free Association, Narrative and the Interview Method. SAGE Publications.
- Horst, C. (2004): *Kulturmodet: Norm og acceptabilitet. Kan det flerkulturelle inkorporeres i den nationale dannelse?* I: Horst C. & Lund K. (red.): Norm og acceptabilitet – sproglige og kulturelle forskelligheder i det flerkulturelle samfund. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København.
- Information (2008): *V og DF strides om 'flerkulturelt Danmark' (2008)*. I: Dagbladet Information, 19.05.08.
- Jeppesen, K. J. (1993): *Skolen – en nøgle til integration?* I: Socialforskningsinstituttets pjece: De fremmede i Danmark, nr. 3, Socialforskningsinstituttet, København.

- Kampmann, J. (2003): *Multikulturalisme, antiracisme, kritisk multikulturalisme. Overvejelser om en debats fravær*. I: Horst, C. (red.): Interkulturel pædagogik, Kroghs Forlag, Vejle.
- Kampmann, J., Moldenhawer, B. & Muschinsky, L.J. (1991): *Nærvær og flygtighed: om det flertydige i det flerkulturelle projekt*, Serie: Forskningsnoter, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet, nr. 9. Forlag: Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Kincheloe, J.L. & Steinberg, S.R. (1997): Changing multiculturalism. Open University Press, Buckingham.
- Kornø Rasmussen, H. (2008): Den danske stamme: en befolkningshistorie. Politikens Forlag, København.
- Kristiansen, S. & Krogstrup H.K. (1999): Deltagende observation. Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997): InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. Hans Reitzels Forlag.
- Leicester, M. (1992): *Antiracism versus the New Multiculturalism: Moving beyond the Interminable Debate*. I: Lynch, J., Modgil, C. & Modgil, S. (red.): Cultural Diversity and the Schools, Vol. 3: Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction. Falmer Press, London.
- Lynch, J. (1989): Multicultural Education in A Global Society. Falmer Press, London.
- Lynch, J. (1987): Prejudice Reduction and the Schools. Cassell, London.
- Lynch, J. (1986): Multicultural Education. Principles and Practice. Routledge & Kegan Paul, London.
- May, S. (ed.) (1999a): Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education, Falmer Press, London.
- May, S. (1999b): *Introduction: Towards Critical Multiculturalism*. I: May (1999a).
- May, S. (1999c): *Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism*. I: May (1999a).
- McLaren, P. (1994): *White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism*. I: Goldberg, D.T. (ed.): Multiculturalism. A Critical Reader. Blackwell, Oxford.
- Miles, R. (1984): *Racialization*. I: Cashmore, E. (ed.): Dictionary of Race and Ethnic Relations, Routledge & Kegan Paul, London.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2005): Årbog om udlændinge i Danmark 2005 – Status og udvikling, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, København.

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2002): Integrationsforskningen i Danmark 1980-2002, red.: Akademiet for Migrationsstudier i Danmark (AMID), København.

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration & Udlændingesservice (2008): Tal og fakta på udlændingekområdet 2007. Netpublikation: www.nyidanmark.dk.

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration & Udlændingesservice (2007a): Tal og fakta – befolkningsstatistik om udlændinge, 2007. Netpublikation: www.nyidanmark.dk.

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration & Udlændingesservice (2007b): Tal og fakta – udlændinges tilknytning til arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet. Netpublikation: www.nyidanmark.dk.

Mirdal, G. M. (1998): *Hvad er en etnisk restaurant?* Kronik. I: Dagbladet Politiken, 16.04.1998.

Modgil, S., Verma, G.J., Mallick, K. & Modgil, C. (red.) (1986): *Multicultural Education. The Interminable Debate*. Falmer Press, London.

Modood, T. (1992): *British Asian Muslims and the Rushdie affair*. I: Donald, James & Rattansi, Ali (red.): 'Race', Culture and Difference. Sage Publications.

Moldenhawer, B.(2003): *Minoritetskulturer og deres gennemslag i den danske folkeskole* I: Bjerg, J. (red.): Pædagogik – en grundbog til et fag, Hans Reitzels Forlag, København.

Moldenhawer, B. (2002): *Folkeskolen – en nøgle til integration af etniske minoritetsbørn?* I: AMID Working Paper Series 25/2002.

Moldenhawer, B. (2001): En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter. Hans Reitzels Forlag, København.

Moldenhawer, B. (1999): *Turkish and Kurdish Speaking Teachers in the Danish Folkeskole: the ambiguous concept of Equality*. I: Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 43, No. 4.

Moldenhawer, B. (1996): *De tosproglige børns integration i den danske folkeskole med særlig henblik på lærerens rolle*. I: Tosprogede elever – konferencerapport, Gymnasieafdelingens skriftserie, nr. 19, Undervisningsministeriet.

Moldenhawer, B. (1994): Etniske minoriteter, kultur og skolegang: et relationelt studium af skolestrategier og flerkulturel rummelighed, Ph.D.-afhandling ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet.

Mørck, Y. (1998): Bindestregsdanskere. Fortællinger om køn, generationer og etnicitet. Forlaget Sociologi.

Netværk for forskning i kulturmøder og flerkulturel pædagogik⁶⁰ (2006): Minority and Majority Relations in Multicultural Society. International conference: d. 25.-26. oktober 2006, Københavns Universitet, Amager.

Parekh B. (2000): Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. Palgrave, Basingstoke.

Parekh, B. (1986): *The Concept of Multi-Cultural Education*. I: Modgil, S., Verma, G.J., Mallick, K. & Modgil, C. (red.): Multicultural Education. The Interminable Debate. Falmer Press, London.

Pedersen, S. (1999): *Vandringen til og fra Danmark i perioden 1960-1997*. I: Coleman, D. & Wadensjö, E. (red.): Indvandringen til Danmark. Internationale og nationale perspektiver. Rockwool Fondens Forskningsenhed, Spektrum, København.

Politiken (2007): *Indvandrerhjem fik for hård medfart i PISA-undersøgelse* (2007). I: Politiken.dk, 14.09.07.

Politikens Nudansk Ordbog med etymologi (2005), JP/Politikens Forlag.

Rattansi, A. (2007): Racism. A Very Short Introduction. Oxford University Press.

Rattansi, A. (1999): *Racism, 'Postmodernism' and Reflexive Multiculturalism*. I: May, Stephen (red.): Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education. Falmer Press.

Staunæs, D. (2004): Køn, etnicitet og skoleliv. Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Staunæs, D. (2003): Etnicitet, køn og skoleliv. Ph.D.afhandling, Institut for kommunikation, journalistik og datalogi, Roskilde Universitetscenter.

Schmidt, G. & Jakobsen, V. (2000): *20 år i Danmark. En undersøgelse af nydanskernes situation og erfaringer*. I: Socialforskningsinstituttet, nr. 00:11. Socialforskningsinstituttet, København.

Taguieff, P.-A. (1990): *The New Cultural Racism in France*. I: Telos, nr. 83, s. 109-122.

Tomlinson, S. (1983): Ethnic Minorities in British Schools. A Review of the Literature, 1960-82. Heinemann, London.

Troyna, B. (1992): *Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies*. I: Gill, D., Mayor, B. & Blair, M. (eds.): Racism and Education. Structures and Strategies. Open University/Sage Publications, London.

⁶⁰ Netværket er dansk og består af følgende medlemmer: Jan Kampmann & Thomas Gitz-Johansen (Roskilde University, RUC), Bolette Moldenhawer, Trine Øland, Mette Buchardt & Anna-Vera Meidell (University of Copenhagen, KUA), Anne Holmen, Christian Horst & Eva Gullov (Danish University of Education, DPU), Üzeyir Tireli, Vibe Larsen, Kamilla Frimodt Madsen, Peter Mikkelsen & Mette Ginman (Centre for Higher Education, CVU Storkøbenhavn).

Troyna, B. (1982): *The ideological and policy response to black pupils in British Schools*. I: Hartnett, A. (red.): The Social Sciences in Educational Studies. A selective guide to the literature. Heinemann, London.

Troyna, B. & Williams, J. (1986): Racism, Education and the State: The Racialisation of Education Policy. Croom Helm, London.

Undervisningsministeriet (2007): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. I: Bekendtgørelse af lov nr. 1049 af 28. august 2007.

Undervisningsministeriet (2007): Evaluering af undervisningen af tosprogede elever i folkeskolen, udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut, København.

Undervisningsministeriet (2004): Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen, udarbejdet af KLEO & UC2 ved CVU København & Nordsjælland, København.

Undervisningsministeriet (1998): Undervisningsministeriets integrationsprojekt: hovedrapport, udarbejdet af PLS Consult, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, København.

Watson, C.W. (2000): Multiculturalism. Open University Press, Buckingham.

Wetherell, M. & Potter, J. (1992): *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Columbia University Press.

