Roskilde University

# Mellem minoritet og majoritet - et ikke-sted

minoriserede unges biografiske fortællinger om uddannelse, normalitet og andethed

Canger, Tekla

*Publication date:*
2007

*Citation for published version (APA):*
Canger, T. (2007). *Mellem minoritet og majoritet - et ikke-sted: minoriserede unges biografiske fortællinger om uddannelse, normalitet og andethed*. Roskilde Universitet.

**General rights**
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- Depending on the license attached, be aware how you otherwise are allowed to use the material.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

**Document Removal**
If you believe that this document breaches copyright please contact forskersupport@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 07. Nov 2026

Tekla Canger

# Mellem minoritet og majoritet – et ikke-sted

## Minoriserede unges biografiske fortællinger om uddannelse, normalitet og andethed

En ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring
Roskilde Universitetscenter
Februar 2008

Tekla Canger
*Mellem minoritet og majoritet – et ikke-sted*
*Minoriserede unges biografiske fortællinger om uddannelse, normalitet og andethed*

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring,* Roskilde Universitetscenter

1. udgave 2008 Forskerskolen i Livslang Læring

© Forskerskolen i Livslang Læring og forfatteren, 2008

Omslag: Karin Kjølby
Sats: Forfatteren
Tryk: Frydenberg A/S, Danmark

Forhandles hos RUC-Bogladen/Samfundslitteratur
E-mail: ruc@sl.cbs.dk

ISBN: 978-87-91387-25-8

Udgivet af:
Forskerskolen i Livslang Læring
Roskilde Universitetscenter
P10, Postboks 260
4000 Roskilde
Fax: 46 74 30 70
E-mail: forskerskolen@ruc.dk
www.ruc.dk/paes/forskerskolen/

Alle rettigheder forbeholdes.
Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.
Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

## Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke' som viser at forfatteren har "gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge - og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvidenskabelige og problemorienterede horisont. Det er en del af forskerskolens målsætning at skabe et miljø for forskeruddannelse for erfarne professionelle og lærere, som forsker i emner inden for livslang læring, heriblandt er naturligvis lærere ved Centre for Videregående uddannelser. Ca. halvdelen af forskerskolens studerende er sådanne "ældre studerende" der selv er i gang med livslang læring, og nærværende afhandling er et godt eksempel på hvad der kan komme ud af det.

Tekla Canger undersøger i denne afhandling, hvordan en gruppe unge kvinder med minoritetsbaggrund konstruerer deres eget liv og uddannelse – med titlens ord: "mellem minoritet og majoritet – et ikke-sted". Motiveringen for undersøgelsen var bl.a., at så relativt få unge med anden etnisk baggrund end dansk søger ind i læreruddannelsen og lærerprofessionen. Afhandlingen bidrager til at belyse nogle af de subjektive og kulturelle aspekter af minoritetsunges forhold til den majoritetskultur, som læreruddannelsen og lærerarbejdet så åbenbart udgør.

Afhandlingen er baseret på intensive biografiske interviews med 9 unge kvinder med minoritetsbaggrund, der enten er lærerstuderende, færdiguddannede lærere eller ved at afslutte en ungdomsuddannelse. Kvinderne er overvejende født i Danmark af forældre med minoritetsbaggrund fra Tyrkiet, Pakistan, Eksjugoslavien, Somalia og Chile. De fortæller deres livshistorier, som de selv forstår den. Forfatteren ønsker at give stemme til individer, der ofte beskrives og fortolkes, men som sjældent selv beskriver og fortolker.

I afhandlingen konkluderer Tekla Canger bl.a. følgende: 1) at normalitetsforståelser er knyttet til de pågældendes etniske identitet og positionering, samt deres kropslige markører, 2) at der er behov for en udvidelse af forståelsen af lærerprofessionen for, at den vil kunne inkludere og rumme lærere med minoritetsbaggrund som andet og mere end blot eksotiske islæt eller krykker for de 'rigtige' lærere, og 3) at (selv)fortællinger kan udgøre et frugtbart redskab i arbejdet hen imod såvel en udvidet normalitetsforståelse som en bredere forståelse af, hvad det vil sige at være lærer.

Afhandlingen orienterer sig mod en konstruktionistisk kulturteori. Biografisk fortælling betragtes som en konstruktiv handling, hvor interviewpersonen skaber hovedpersonen gennem sin fortælling – idet der skelnes mellem interviewperson og hovedperson, selv om der er tale om selvbiografiske fortællinger. Den biografiske tilgang placeres i den lidt bredere tradition af symbolsk interaktionisme og kritisk sociologi, hvor den er blevet opdyrket som en måde at studere sociale forhold som resultat af betydningsbærende handlen. Særskilt diskuteres begrebet narrativitet, idet narrativer betragtes som den sproglige grundform i fortællingen og samtidig som en organisering af social erfaring. Gennem fortællingen præges den individuelle livserfaring i kulturelle/ samfundsmæssige former. Gennem inspirationen fra engelsk kulturteori knytter narrativitet til en postmoderne begrebssætning af identitet som "positionering": Fortællingen udgør – om end den manifesterer en kulturel formning af individet – samtidig en individuel produktion af kultur og etnicitet.

De detaljerede analyser bevæger sig gennem en tekstnær, til dels induktiv, tolkning, der dog er styret af de teoretiske optikker med fokus på normalitet, subjektpositioner og oplevelser af andetgørelse. Men de blotlægger også træk, der repræsenterer tvetydigheder og ambivalenser og dermed udgør "sprækkerne" i det diskursive univers, inden for hvilket de unge positionerer sig.

Afhandlingens oprindelige problemstilling – en afdækning og analyse af minoriserede kvinders færd gennem læreruddannelsen og ind på arbejdsmarkedet bliver i kraft af den biografiske tilgang analyseret i lyset af de unges mere almene identitetsprocesser. Afhandlingen sætter etnicitetsproblematikken ind i den mere generelle problemstilling om minoritets- og majoritetsnormalitet – de unges forhold til dansk og danskhed, de kropslige, sproglige og religiøse markeringer af forskellighed, osv. omformuleres til et alment kulturelt produceret normalitetsfelt. Afhandlingen tydeliggør, hvordan læreruddannelsen tilspidser disse erfaringer.

Afhandlingen forfølger altså de identitetsmuligheder, der fremstår gennem flertydigheden, idet disse flertydigheder anskues som det hybride og dynamiske rum, i hvilket de unge søger at konstruere sig en ny identitet, der ikke er indordnet i det dikotome skema mellem majoritetskultur og andetgørelse. På denne måde giver afhandlingen ikke kun en belysning af de blokeringer for minoritetsunges indgang til læreruddannelse og lærerarbejde – den gør også opmærksom på, at de måske er i færd med at formulere nogle nye bud på en læreridentitet.

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90erne. Siden forskeruddannelsen ved Institut for uddannelsesforskning blev etableret er der 40 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 45 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 10 nye ph.d.-studerende. Fra sommeren 2005 indgår en række lærere og ph.d.-studerende ved Københavns Universitets Institut for Medier, Erkendelse og Formidling; Afdelingen for Pædagogik samt ved Tek-Sam instituttet ved RUC, som arbejder med forskning i livslang læring i Forskerskolen.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der er en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

# Indholdsfortegnelse

**Forord** ..... 11
**Introduktion: Minoriserede unge, biografi og uddannelse** ..... 13
1. Åbning ..... 13
1.1 Problemstilling: Fortællinger om andethed og uddannelse ..... 15
2. Afhandlingens struktur ..... 17
3. Minoritetsforskning – unge, uddannelse og etnicitet ..... 20
3.1 Forhistorie – personlig motivation ..... 21
3.2 Manglen på minoriserede unge i læreruddannelsen ..... 22
3.3 Forskning i etnisk minoritetsungdom ..... 25
**Teoretiske refleksioner** ..... 29
4. Forskningsdesign: En pragmatisk, strategisk og refleksiv tilgang ..... 30
4.1 Bricolage og triangulering ..... 30
4.2 Socialkonstruktivisme – et positioneringsforsøg ..... 32
4.3 Konstruktion og biografi ..... 34
4.4 Forskerens rolle i forskningsprocessen ..... 35
5. En biografisk optik ..... 36
5.1 Livshistorie, biografi og fortælling ..... 36
5.3 Biografi, proces og social kontekst ..... 38
5.2 Muligheden for at 'give stemme' ..... 40
5.4 Biografi og narrativitet ..... 42
6. En kulturteoretisk optik ..... 44
6.1 Sprog, repræsentation og kultur ..... 45
6.2 Magtfulde positioneringer og diskurser ..... 47
6.3 Subjektet i en kulturteoretisk optik ..... 48
6.4 Kultur og etnicitet ..... 50
6.5 Hybrid identitet og 'third space' ..... 53
**Metodiske refleksioner – empiri** ..... 55
7. Om at anvende en biografisk tilgang til produktion af empiri ..... 55
7.1 Det narrative, biografiske interview ..... 56
7.2 Undersøgelsens forløb: Empiriens tilblivelse ..... 58
7.2.1 Udvælgelseskriterier ..... 59
7.2.2 Kontakten til interviewpersonerne ..... 61
7.2.3 Interviewsituationen ..... 63
7.2.4 Udskrivning af interviews ..... 65

8. Ni portrætter ..... 65
8.1 Oversigt over hovedpersoner ..... 67
8.2 Nadima: "Jeg er ret asocial" ..... 67
8.3 Yasemin: "Jeg kan ikke forstå hvordan jeg ikke kan være dansker" ..... 69
8.4 Zoha: "Jeg tænker mest på min religion" ..... 70
8.5 Gül: "Min søster er sådan, mere 'tyrkisk'" ..... 71
8.6 Gloria: "Jeg er ikke bange for at sige min mening" ..... 73
8.7 Natasja: "Jeg er sådan meget hård mod mig selv" ..... 74
8.8 Maria: "Man vil gerne have at man passer lige ind" ..... 75
8.9 Ewa: "Mit trumfkort var at arbejde med minoriteterne" ..... 76
8.10 Özlem: "Jeg er ikke dansk nok" ..... 78
**Analyse** ..... 80
9. Caseanalyse ..... 81
9.1 Case-analysens 'hvordan' ..... 84
9.1.1 Forholdet mellem indhold og form ..... 84
9.1.2 Forskellige normalitetsforståelser ..... 85
9.1.3 Tilgængelige subjektpositioner ..... 85
9.1.4 Andetgørelsesprocesser ..... 85
9.1.5 Potentialet i sprækkerne ..... 86
9.2 Hvorfor og hvilke tre fortællinger? ..... 86
9.3 Nadima: Uddannelse – et redskab til at undgå kategorisering ..... 88
9.3.1 Før flugten ..... 88
9.3.2 At være fremmed ..... 89
9.3.3 At være (næsten) dansk ..... 92
9.3.4 Fællesskabet i fremmedheden ..... 94
9.3.5 Identitetens kompleksitet ..... 98
9.3.6 At vælge uddannelse ..... 99
9.3.7 Lærerens betydning ..... 102
9.3.8 Arbejde som meningsgivende ..... 104
9.3.9 Efter endt ungdomsuddannelse? ..... 106
9.3.10 Hvad kan man bruge forældre til? ..... 109
9.3.11 Sprogets betydning for selvforståelse ..... 110
9.3.12 At høre til et sted ..... 112
9.3.13 Religiøs positionering ..... 115
9.3.14 Opsamling på fortællingen om Nadima ..... 119
9.4 Zoha: Kampen mellem stereotypen og individualiteten ..... 121
9.4.1 At kende "sin egen kultur" ..... 121
9.4.2 At gå i skole i Danmark ..... 123
9.4.3 Gymnasiet ..... 126

9.4.4 Ægteskab og studentereksamen ..... 128
9.4.5 Videregående uddannelse ..... 130
9.4.6 Kompleksitetsreduktion ..... 132
9.4.7 Familie og fortælling ..... 134
9.4.8 Zoha i gymnasiet ..... 137
9.4.9 Forældres betydning for uddannelse ..... 139
9.4.10 Dansk som andetsprog som liniefag ..... 141
9.4.11 Danmark og Pakistan ..... 142
9.4.12 Opsamling på fortællingen om Zoha ..... 144
9.5 Özlem: Danskhed – konstruktionen af etnisk læreridentitet ..... 146
9.5.1 At vælge læreruddannelsen ..... 146
9.5.2 Ude i barakken ..... 148
9.5.3 Barndomsårene ..... 151
9.5.4 Livet som en gift kvinde ..... 152
9.5.5 At blive voksen? ..... 155
9.5.6 Placering og positionering i søskendeflokken ..... 160
9.5.7 (Ægte)mænd ..... 163
9.5.8 Det minoriserede køn ..... 169
9.5.9 Om at være lærer(studerende) ..... 171
9.5.10 Opsamling på fortællingen om Özlem ..... 173
9.6 Opsamling på case-analysen ..... 176
10. Tematisk analyse ..... 178
10.1 Minoritetsnormalitet og majoritetsnormalitet ..... 181
10.1.1 Om at flytte til hjemlandet: ..... 184
10.1.2 At være anderledes markeret (sprog, krop, religion) ..... 189
10.1.3 Hvad er 'danskhed'? ..... 199
10.1.4 Opsamling på "minoritets- og majoritetsnormalitet" ..... 206
10.2 Andetgørelse og Uddannelse ..... 209
10.2.1 Folkeskoleoplevelser og andethed ..... 210
10.2.2 Den minoriserede lærer(studerende) ..... 218
10.2.3 Opsamling på "andetgørelse og uddannelse" ..... 231
10.3 Fortællingernes flertydighed ..... 233
10.3.1 Brugen af "indvandrerfortællinger" ..... 234
10.3.2 Forældrenes anderledeshed ..... 241
10.3.3 Opsamling på "fortællingernes flertydighed" ..... 244
10.4 Opsamling på tematisk analyse ..... 246
11. Konklusion ..... 248
11.1 Forholdet mellem fortæller og hovedperson ..... 248
11.2 Normalitetsforståelser ..... 249

11.3 Sprækker i fortællinger....250
11.4 En ny identitet som lærer(studerende)?....251
11.5 Potentialet i fortællingen som tankefigur....253
Litteraturliste....255
Resumé....259
Abstract (English summary)....263
Bilag 1 – Brev til studerende....267
Bilag 2 – Opfølgning på kontakt til studerende....269
Bilag 3 – Brev til lærere....271

# Forord

De følgende små 300 sider er resultatet af års arbejde med en række fortællinger om etnicitet, identitet og uddannelse. Disse fortællinger er kommet i stand på baggrund af interviews med udvalgte unge kvinder. Og disse udvalgte kvinder har udvalgt dele af deres livshistorier til at indgå i disse fortællinger, der her danner afsæt for en afhandling der – i sin form – har karakter af udvælgelse af betydningsfulde momenter, erfaringer og begivenheder.

Som det fremgår af ovenstående, er udvælgelse et centralt omdrejningspunkt i arbejdet fra den spæde begyndelse til det endelige punktum. I den forstand afspejler fremstillingen af forskningen forskningsprocessen i alle sine faser, fra afgrænsning til indsamling og fra systematisering til fortolkning. Og i samme forstand vil afhandlingen altid fremstå som 'ufuldkommen' på samme vis, som fortællingerne i sin grundform er 'ufuldkomne'; ufuldkomne i og med at det ikke er muligt at medtage alt, i og med at det sted hvorfra man fortæller eller fortolker, påvirker den givne fortælling eller fortolkning. Dette grundvilkår har fulgt mig, frustreret mig, oplyst mig og lettet mig i forskellige faser af arbejdet. Frustreret mig ved konstant at puste liv i forestillingen om at det aldrig bliver godt nok, aldrig bliver dækkende eller yder retfærdighed mod de unge kvinders fortællinger, der udgør kernen i afhandlingen. Og lettet mig i den endelige erkendelse af at intet arbejde nogensinde bliver helt færdigt, intet emne kan fuldstændigt udtømmes og intet punktum er helt endeligt – det må nødvendigvis altid være det næstsidste.

Det betyder med andre ord, at der kan siges mere om emnet, der kan læses andre forståelser ind i fortællingerne, der kan tolkes yderligere og grundigere, der kan tolkes om og på ny; men det næstsidste punktum er sat, og det er kun blevet sat fordi jeg har fået hjælp til at bevæge mig fra frustration til erkendelse.

Der er mange der har hjulpet mig med dette undervejs: mine kolleger ved forskerskolen i livslang læring, min vejleder Henning Salling Olesen, mine venner og familie, og sidst, men ikke mindst: de fortællinger der så gavmildt har stillet sig til rådighed for analyse og tolkning uden særlig megen brok, og kun med enkelte suk når jeg øvede unødig megen vold på dem.

Jeg bliver samtidig nødt til at takke de ni personer, hvis livshistorier jeg aldrig kommer til at kende til fulde, men som har gjort et stort stykke arbejde for at løfte en lille flig af historien, for at indvie mig i det *de* fandt betydningsfuldt i deres livshistorier: tak til Nadima, Yasemin, Maria, Natasja, Gül, Zoha, Gloria, Ewa og Özlem.

Tekla Canger, Frederiksberg
Oktober 2007

# Introduktion: Minoriserede unge, biografi og uddannelse

## 1. Åbning

Denne afhandling handler om minoriserede unges valg af læreruddannelse. Mit udgangspunkt for at forske i dette område var en nysgerrighed og en undren over hvorfor der var så relativt få minoriserede unge der valgte at uddanne sig inden for et område der på mange måder synes oplagt i forhold til deres egen livssituation; det er en uddannelse jeg umiddelbart mente de kunne relatere sig til i kraft af deres livshistorier, da de alle havde stiftet bekendtskab med folkeskolen igennem deres opvækst. Men grundet mit empiriske grundlag og de resultater som undersøgelsen er kommet frem til, er mit fokus udvidet og afhandlingen handler derfor i ligeså høj grad om de processer der ligger i arbejdet med konstruktionen af identitet og læreridentitet, samt de inklusions- og eksklusionsmekanismer der danner grundlag for ovennævnte identitetskonstruktioner. Den handler om livslange og 'livsbrede' læreprocesser, og den handler om de metodiske og metodologiske betragtninger man som forsker gør sig når man skal forsøge at sætte rodede, omsiggribende og åbne fortællinger i system. Men mere end noget handler afhandlingen om forholdet mellem biografi, uddannelse, etnicitet og identitet.

I det følgende kapitel om afhandlingens forhistorie kommer jeg mere ind på de inspirationskilder der har været for mit fokus på minoriserede unge i læreruddannelsen. Men før jeg når så vidt vil jeg gerne præsentere en kort anekdote der illustrerer en af årsagerne til den drejning min afhandling har taget. Anekdoten kan ses som et afsæt til nogle af de teoretiske overvejelser der siden kom til at fylde en hel del i mine analyser af hvorfor de unge positionerer sig som de gør:

I marts 2004 var jeg til en international konference, hvor jeg traf to palæstinensiske konferencedeltagere. De undrede sig over hvor jeg kom fra og hvor mit navn stammede fra, da det var åbenlyst for alle, at det ikke kunne

være 'dansk'. Jeg påbegyndte den korte version af min livshistorie og fortalte at jeg kun var halvt dansk, min far var polsk jøde – "deraf det fremmedklingende navn" sagde min samtalepartner: "Det var derfor at du havde reageret så fjendtligt da min mand [den anden konferencedeltager] sagde at vi var fra Palæstina!". Dette satte en række tanker i gang hos mig. Fordi hvad var det ved min reaktion som hun oplevede som fjendtligt? Var jeg fjendtlig uden at vide det? Hvorfor havde jeg fortalt hende at min far var jøde? Det satte også en række tanker i gang om fokus for mit forskningsprojekt. Fordi hvad betyder det for mennesker at blive positioneret som noget de i bedste fald delvist kan identificere sig med på trods af den reduktionistiske karakter en sådan positionering kan have, og som de i værste fald overhovedet ikke kan identificere sig med? Og hvilken betydning har det hvordan man vælger at fremstille sig selv? Jeg har aldrig som sådan set mig selv som jøde og da slet ikke som zionist eller én der udviste modstand eller fjendtlighed mod palæstinensere. Ikke desto mindre blev jeg i situationen interpelleret og positioneret som 'den Anden' i min samtalepartners forestillingsverden.

Da afhandlingen handler om forholdet mellem unges etnificeringsprocesser[1] og deres uddannelsesvalg, er det centralt at fremhæve at den biografi vi fortæller om os selv og de positioneringer vi hhv. indtager og bliver sat i, er betydningsfulde for dette forhold. I den ovenstående anekdote prøver jeg at vise, at den måde vi fremstiller os selv på har betydning for hvordan vi opfattes, men også at den måde vi opfattes på har at gøre med det udgangspunkt hvorfra dette opfattes. Med andre ord betyder det noget hvordan vi vælger at fremfortælle os selv, men det er ikke altid ensbetydende med at den måde det bliver opfattet på stemmer overens med denne fremstilling. Mit fokus er ikke på min egen selvfremstilling (selvom den ikke er uvæsentlig i forskningsprocessen), men derimod på de fortællinger som de udvalgte minoriserede unge har videregivet mig, samt de generelle forhold der kan udledes af de unikke fortællinger. Mit fokus er således også på forholdet mellem den unikke fortælling om erfaringer, og de mere almene forhold som disse fortællinger såvel skriver sig ind i, som er udtryk for.

[1] Begrebet etnificeringsprocesser anvender jeg som oftest i stedet for begrebet etnicitet, da det processuelle i begrebet i højere grad indfanger dets dynamiske og foranderlige natur; at det er noget der "gøres", frem for noget der "er" – det samme gør sig gældende når jeg taler om minoriserings- og majoriseringsprocesser.

## 1.1 Problemstilling: Fortællinger om andethed og uddannelse

Jeg vil i det følgende vise hvordan ovenstående refleksioner har udmøntet sig i de undersøgelsesspørgsmål der igennem afhandlingen skal fungere som pejlemærker og ledetråde. I løbet af de år der er gået i forbindelse med udarbejdelsen af afhandlingen, har fokus som det så ud ændret sig i takt med at empirien er blevet produceret og behandlet. De førnævnte undersøgelsesspørgsmål har deres rod i den oprindelige nysgerrighed og motivation, men er blevet modificeret og tilpasset den empiri der har været styrende for hele projektet i al den tid det har stået på. Det betyder ikke, at jeg ikke har haft en række vejledende og delvist styrende forskningsspørgsmål, men at en relativt åben tilgang til feltet har fordret at jeg løbende er blevet nødt til at revidere disse spørgsmål efterhånden som nye erkendelser og skæringspunkter er begyndt at optræde i analyseprocessen.

Det er karakteristisk for denne afhandling, at erkendelserne er kommet løbende – de er opstået i et dialektisk forhold mellem generering af teori på baggrund af analyserne af mine interviews, produktionen af empiri og teoretiske forforståelser. I den forstand er projektet i udgangspunktet af kvalitativ induktiv karakter i og med mine slutninger drages i en fremadskridende proces (Dinesen 1992). Det betyder også at mit oprindelige udgangspunkt, at undersøge forholdet mellem biografi, etnificeringsprocesser og uddannelse, løbende er blevet udfordret og modificeret. Den oprindelige problemstilling har ikke i sin grundform ændret sig synderligt, men efterhånden som erkendelserne har bundfældet sig, har det vist sig at der var andre og mere presserende temaer som de unge jeg talte med tog op og fremstillede i deres biografiske fortællinger. Blandt andet blev spørgsmålet om tilhørsforhold mere og mere fremtrædende, og spørgsmålet om at blive positioneret som 'den Anden' blev også tydeligere og tydeligere jo mere jeg arbejdede teoretisk med empirien. Derudover faldt hele uddannelsesdiskussionen i baggrunden til fordel for en diskussion af livsvilkårs og erfaringers betydning for selvopfattelse og mere generelle overvejelser over forholdet mellem 'det danske' og 'det etniske' – overvejelser om forholdet mellem 'os' og 'dem'. Det betød at jeg blev nødt til i højere grad at tænke diskussionen om uddannelse og uddannelsesvalg ind i en bredere forestilling om at tilhørsforhold til uddannelsesinstitutioner og faglig identitet for hovedpersonerne[2] i fortællingerne i

[2] Jeg skelner mellem hovedpersoner og fortællere. På sin vis er det én og samme person, men der er en analytisk pointe i at adskille den person der i interviewsituatio-

højere grad omhandlede det at føle sig andetgjort og det at føle sig som ikke-tilhørende det implicitte fællesskab.

Det betød også at forestillinger om 'det danske' som fremstillet hos mine interviewpersoner, er blevet et mere fremtrædende tema og har derfor også fordret en analyse af konstruktionen af danskhed – det vil sige; hvordan konstruerer undersøgelsens unge 'det danske'? Hvordan opfatter de det som anderledes end det de selv så at sige bærer rundt på? Hvordan er de med til at konstruere 'det danske' som 'det rigtige' eller 'det normale'? Mange af disse fortløbende diskussioner har ikke som sådan ændret radikalt ved min grundlæggende problemstilling, men de har flyttet fokus fra at være på forholdet mellem biografi, etnisk identitet og uddannelsesvalg til i højere grad at være på forholdet mellem (selv)konstruktionen af etnicitet gennem biografiske fortællinger og forestillinger om tilhørsforhold – derunder også tilhørsforhold til uddannelse og arbejde. Disse løbende ændringer, erkendelser og diskussioner af forskellig art har ført frem til et overordnet undersøgelsesfelt der ser således ud:

***målet med afhandlingen er at undersøge, kortlægge og diskutere hvordan minoriserede unge gennem biografiske fortællinger konstruerer narrativer om positionering og andetgørelse i forhold til en uddannelsesmæssig kontekst.***

Som en konkretisering af dette brede undersøgelsesfelt, har det været nødvendigt at syntetisere dette felt med nogle af de forudgående refleksioner, som i sidste ende har ledt frem til følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. **Hvordan positioneres og positionerer hovedpersonerne sig i forhold til forestillinger om andethed?**

2. **Hvordan knytter fortællernes og hovedpersonernes forestillinger om og erfaringer med andetgørelsesprocesser sig an til uddannelse og lærerfaget?**

3. **Hvilke identitetsmuligheder kommer til udtryk i fortællingerne? Hvilke modfortællinger fremstiller fortællerne?**

---

nen sidder og beretter om den person hun var på det pågældende tidspunkt. Se p.27 for nærmere diskussion

# 2. Afhandlingens struktur

I det følgende har jeg valgt at give en kort læsevejledning, der har til hensigt at opridse afhandlingens indhold, måden jeg har valgt at præsentere min forskning på, samt at vise relationen mellem afhandlingens enkelte kapitler. Jeg går ikke i dybden med hvert kapitel hér, men opridser kort hvad det enkelte kapitel indeholder, og dets berettigelse i den samlede afhandling. Strukturelt arbejder jeg med fem dele der hver især består af to eller flere kapitler. Læsevejledningen er organiseret med udgangspunkt i afhandlingens fem dele.

**1. del: Afhandlingens forhistorie og kontekst**
Ingen forskning kan stå alene – den er altid et produkt af den tradition den skriver sig ind i, de erfaringer forskeren har gjort sig med tidligere forskningsprojekter samt af de forforståelser forskeren sidder inde med. I denne del redegør jeg for den historie afhandlingen skriver sig ind i, samt for hvordan den skriver sig ind i eksisterende forskning på området. På baggrund af denne redegørelse viser jeg hvordan jeg med denne afhandling positionerer mig i feltet.

Afhandlingens første del fungerer som en illustration af de inspirationskilder der har været til projektet. Jeg starter snævert og breder siden hen feltet ud; det vil sige at jeg indledningsvist viser hvordan den herværende forskning er inspireret af mit tidligere arbejde samt af de pågående diskussioner der blandt andet kan ses i medier og rundt omkring på uddannelsesinstitutioner om minoriserede unges valg af uddannelse – eller mangel på samme. Efterfølgende breder jeg feltet ud og viser hvordan mit forskningsprojekt skriver sig ind i en bredere forskningssammenhæng. Jeg har valgt hovedsageligt at fokusere på den danske forskningsscene med hensyn til minoriserede unge og uddannelse.

Som helhed har denne del af afhandlingen til hensigt at vise hvordan jeg er blevet inspireret til at arbejde med mit genstandsfelt; hvordan forskelligt input har fungeret som afsæt for yderligere fordybelse og nysgerrighed. Det er også delvist på baggrund af denne inspiration at jeg har valgt at fokusere på de to teoretiske optikker som jeg går i dybden med i det efterfølgende kapitel:

**2. del: Teoretiske optikker**
Dette kapitel består af tre kapitler. Jeg indleder kapitlet med et overordnet forskningsdesign der illustrerer forholdet mellem empiri, teori og metode. Her præsenterer jeg også min grundlæggende videnskabsteoretiske position. I

forlængelse af dette præsenterer jeg to teoretiske optikker. Frem for at arbejde med én teoretisk retning eller en bestemt teoretiker har jeg valgt en noget mere eklektisk tilgang hvor jeg opererer med forskellige blikke eller perspektiver på mit genstandsfelt. Optikkerne fungerer som analyseredskaber i arbejdet med at forstå, fortolke og diskutere empirien. Derfor er det også nødvendigt at introducere disse på et tidligt tidspunkt i afhandlingen, skønt det delvist strider imod min ambition om at lade empirien styre analysen, hvorfor det kunne have været hensigtsmæssigt at introducere den først. Men for overhovedet at forstå hvorfor jeg arbejder med empirien som jeg gør, er det nødvendigt at vide hvilke redskaber jeg anvender til dette arbejde.

Den første teoretiske optik jeg arbejder med i denne del fokuserer på livshistorie- og biografiforskning som en teoretisk tilgang til at forstå menneskers erfaringsdannelse og -konstruktion. Den anden optik er et kulturteoretisk blik på de i undersøgelsen fremstillede hovedpersoner, samt på de fortællinger som fortællerne har viderebragt. Den kulturteoretiske optik skal som sagt forstås som en del af min overordnede tilgang, og derfor ligger fokus også på en forståelse af kultur som et fænomen der overvejende er socialt konstrueret via sprog, diskurs og narrativitet. De to optikker supplerer hinanden og giver to forskellige blikke på den empiri der ligger til grund for afhandlingen. Grunden til at jeg vælger at anvende to forskellige blikke på empirien er blandt andet at gøre det muligt at læse materialet på forskellig måde – det vil altså sige at de hver især åbner op for materialet på forskellig vis og derigennem gør analysen mere nuanceret og kompleks. Løbende igennem de tre kapitler diskuterer jeg de begreber jeg siden hen anvender og diskuterer i forbindelse med analysen

**3. del: Metodologi**

Dette kapitel består af tre kapitler. I det første kapitel redegør jeg for og diskuterer min interview- og undersøgelsesmetode der hovedsageligt er inspireret af Fritz Schützes teori om biografiske, narrative interviews. Valg af interviewmetode hænger sammen med de ovenstående teoretiske optikker, og jeg viser her hvordan teoretisk såvel som metodisk tilgang hænger sammen; altså hvordan mit teoretiske udgangspunkt er influeret af mit metodiske og omvendt.

Efterfølgende vender jeg blikket mod undersøgelsens forløb og tilblivelsen af empirien. Jeg beskriver og diskuterer konstruktionen af empiri, samt reflekterer over konsekvenserne af de forskellige valg jeg har foretaget. I den tredje del har jeg valgt at fremstille de hovedpersoner der indgår i undersøgelsen i en række korte portrætter der er blevet til på baggrund af de transskribe-

rede interviews. Disse portrætter har til formål at introducere læseren for de involverede hovedpersoner, samt for fortællingerne i overordnede træk.

**4. del: Analyse**

Analysen er tvedelt i en caseanalyse og en tematisk analyse. Hver analyse indledes med en introduktion til typen af analyse, samt en diskussion af de betragtninger jeg har gjort mig i forbindelse med valget af to forskellige analysetyper. Caseanalysen der tager udgangspunkt i den samlede biografiske fortælling for tre af de ni hovedpersoner, er af eksemplarisk karakter. De tre biografiske fortællinger er behandlet hver for sig, og i hver analyse spidsbetones det særlige ved netop den fortælling. I caseanalysen har jeg valgt at medtage én fortælling fra hver af de tre kategorier af personer der optræder i min empiri; én der er i gang med en gymnasial uddannelse, én der er under uddannelse til lærer og én der er færdiguddannet lærer. Ydermere har jeg valgt at medtage fortællinger om tre personer hvis oprindelse er forskellig – det vil altså sige at jeg i casesanalysen analyserer biografiske fortællinger om hovedpersoner hvis forældre er fra hhv. Irak, Pakistan og Tyrkiet. Grunden til at jeg har valgt således, er for at sikre mig en vis bredde i caseanalyserne, men samtidig at vise at skønt deres udsigelsespunkt er forskelligt, er der dog en række lighedstræk i de biografiske fortællinger.

Den tematiske analyse er inddelt i tre overordnede temaer med en række undertemaer, og er en analyse på tværs af de ni fortællinger. De temaer jeg arbejder med er hhv. 1) minoritets- og majoritetsnormalitet, 2) andetgørelse og uddannelse og 3) flertydigheden i fortællingerne. Ved at arbejde med disse temaer sikrer jeg en systematisk besvarelse af de spørgsmål jeg stillede indledningsvist.

De to typer af analyser adskiller sig fra hinanden på en række punkter, men særlig vigtigt er det, at hvor caseanalysen hovedsageligt er en eksemplarisk analyse af den enkelte fortælling, er den tematiske analyse en analyse af temaer der optræder i flere fortællinger. De forskellige tilgange til empirien har jeg valgt at anvende, da det giver et mere nuanceret blik på fortællingerne og de lære- og livsprocesser som hovedpersonerne gennemgår, samt måden hvorpå fortællerne vælger at fremstille disse på. Fælles for de to typer af analyser er et fokus på hvordan fortælling og narrativitet kan hjælpe os til at forstå hovedpersonernes identitetsprocesser, deres uddannelsesbiografi, samt deres handlemuligheder, og skabe et blik for erfaringers betydning for dette.

**5. kapitel: Konklusion**
I dette sidste kapitel opsamler og diskuterer jeg analysens centrale pointer og forsøger at sammenholde disse med de teoretiske begreber jeg løbende har anvendt i analysen. Konklusionen ligger i forlængelse af de spørgsmål jeg indledningsvist stillede, og forsøger at besvare og diskutere disse. I konklusionen viser jeg hvordan forholdet mellem tilgang og genstandsfelt skaber rum for en kompleks og nuanceret læsning af minoriserede unges identitetsmuligheder i et lærer(uddannelses)perspektiv, og jeg viser hvordan de forskellige teoretiske greb jeg har udviklet gennem analysen kan bidrage til at brede de eksemplariske forhold ud og skabe gyldighed i en større sammenhæng. Jeg opererer i konklusionen med fem centrale pointer, der kredser omkring begreberne fortæller og hovedperson, positionering og minoritets- og majoritetsnormalitet. De fem pointer er fremkommet som resultat af såvel caseanalyserne som de tematiske analyser, og de er alle forankret i relationen mellem tilgang og indhold, samt i de modsætningsfyldte forhold der er kendetegnende for hele afhandlingens genstandsfelt.

# 3. Minoritetsforskning – unge, uddannelse og etnicitet

I det følgende kapitel kontekstualiserer jeg min afhandling i forhold til anden forskning på området såvel som i forhold til mit eget tidligere arbejde. Afhandlingen tager som udgangspunkt afsæt i mit tidligere arbejde med unge og etnicitet, men er også forankret i den forskning der allerede eksisterer på området. Jeg trækker på forskellige traditioner, og særligt den nyere danske interaktionistiske og konstruktivistiske forskning har inspireret mig i mit arbejde med projektet. Det vil jeg i dette kapitel redegøre for, og jeg vil vise hvordan jeg er blevet inspireret. Rent praktisk betyder det at jeg i udgangspunktet viser hvordan afhandlingen er blevet til, samt hvilke forhold der ligger til grund for valg af forskningsgenstand og forskningsfelt. Efterfølgende viser jeg hvordan afhandlingen positionerer sig i en forskningskontekst vedrørende unge, uddannelse og etnicitet.

## 3.1 Forhistorie – personlig motivation

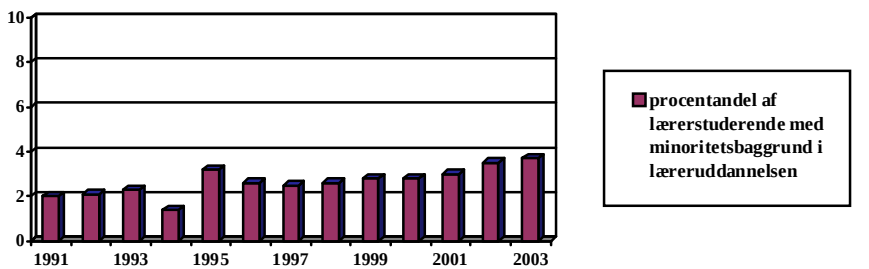
Som ethvert forskningsprojekt og langt de fleste videnskabelige arbejder har denne afhandling også en forhistorie og en tilblivelseshistorie. Denne historie begynder allerede ved udarbejdelsen af mit speciale på institut for uddannelsesforskning på RUC. Mit speciale: "To sprog – Et menneske" (Canger 1999) omhandler forholdet mellem tosprogethed og identitetskonstruktion og tager udgangspunkt i biografiske, narrative interviews med efterkommere af chilenske flygtninge i Danmark. Livshistorierne blev fortalt på både spansk og dansk og den overordnede konklusion var, at der ikke nødvendigvis er stor forskel på indholdet i den biografiske fortælling der fortælles på hhv. modersmål og andetsprog, men at der er betydelig forskel på måden man vælger at fremstille sin livshistorie på alt afhængigt af om man gør det på førstesprog eller på andetsprog. Det meget sprognære fokus der lå til grund for dette speciale tog i mindre grad højde for det interaktionelle perspektiv i de erfaringer der blev videregivet, og valg af uddannelse blev kun analyseret i meget ringe grad. Et andet aspekt som jeg ikke beskæftigede mig med i løbet mit speciale var hvordan etnicitet og tosprogethed kunne forstås som socialt konstruerede størrelser. I den forstand opererede jeg ikke med en forståelse af etnicitet som konstrueret i et dialektisk forhold mellem den enkelte tosprogede og hendes omgivelser. Derfor besluttede jeg mig for at fokusere mit ph.d.-projekt mere på disse aspekter og lade sprog som identitetskonstruerende faktor være en del af en større sammenhæng. Det var især interessen for det dobbelte forhold – minoriserede unges selvforståelse og dennes relation til hvordan andre 'så' og konstruerede dem som minoriserede unge – der blev drivkraften for udviklingen af projektet. Yderligere var det en interesse for at forstå hvordan de unge opfatter sig selv og bliver opfattet i en særlig institutionel kontekst. Valget af den institutionelle kontekst faldt som sagt på læreruddannelsen som den samfundsinstitution, der skulle være omdrejningspunktet for min undersøgelse. Uddannelse er – i den gængse retorik – et af de vægtigste parametre for vellykket integration, og i en samfundsmæssig diskurs er uddannelse også normativt set af det gode – jo mere uddannelse jo bedre (Indenrigsministeriets tænketank 2001). Det kan diskuteres om det rent faktisk forholder sig sådan – som denne afhandling viser, kan uddannelse også have den modsatte effekt; at uddannelse i ligeså høj grad kan segregere og udgrænse – men den almene diskurs sætter ikke spørgsmålstegn herved. Valget af læreruddannelsen som omdrejningspunkt var relateret til såvel det faktum at relativt få unge med minoritetsbaggrund vælger denne uddannelse, som det forhold at det kunne være interessant at undersøge hvordan en ud-

dannelse der har til hensigt at uddanne til en af landets kulturbærende institutioner, nemlig folkeskolen, opfattes af de unge der rent faktisk har valgt denne uddannelse.

## 3.2 Manglen på minoriserede unge i læreruddannelsen

På baggrund af disse overvejelser begyndte jeg at opstille en række spørgsmål. Hvad betyder eksempelvis det stærke fokus på uddannelse som integrationsmiddel? (Indenrigsministeriets tænketanke 2001) Hvilken betydning har det for uddannelsessøgende og –deltagende minoriserede unge? Hvad er deres selvforståelse i forhold til uddannelse og baggrund? Og bruger de deres minoriserede baggrund aktivt i deres selvforestillinger? Disse spørgsmål igangsatte mit forarbejde til selve projektet med fokus på minoriserede unge i læreruddannelsen. Som nævnt ovenfor synes netop denne uddannelse at epitomisere et kulturelt reproducerende perspektiv. Men samtidig drejer det sig om en uddannelse der i høj grad også bærer i sig et globalt perspektiv; læreruddannelse kender man til i langt de fleste steder af verden. Fordi læreruddannelsen indeholder både globale og nationale perspektiver – der eksisterer noget sådant som en læreruddannelse i langt de fleste samfund og i samfund hvor der findes skoler, findes der også lærere, faldt mit valg på minoriserede unge i læreruddannelsen.

En anden grund til at vælge læreruddannelsen som omdrejningspunkt var som sagt at det er en af de uddannelser i det danske uddannelsessystem der har en meget lav rekrutteringsprocent hvad angår minoritetsstuderende. I en artikel fra Folkeskolen nr. 47, 2000 står der: "der er ikke mange studerende med anden etnisk baggrund end dansk på seminarierne. Hvis sammensætningen af studerende skulle afspejle samfundet, burde der ifølge Danmarks Statistik være fem til seks procent indvandrere og efterkommere på uddannelsen, men der kun er 2,8 procent."



Den ovenstående model er lavet med udgangspunkt i tal fra Danmarks Statistik og illustrerer tilstrømningen af studerende med minoritetsbaggrund til lærerstudiet fra 1991 til 2003. Da jeg påbegyndte mit ph.d.-projekt i april 2002 var de seneste tilgængelige tal fra 1999 – i perioden fra 1991 til og med 1999 lå tilstrømningen til lærerstudiet mellem 1,4% og 3,2% studerende med minoritetsbaggrund[3]. De nyeste tal fra Danmarks Statistik viser, at der i de efterfølgende år har været en lille, men jævn stigning i antallet af indskrevne studerende med minoritetsbaggrund, men antallet er stadig slet ikke på det niveau det burde være hvis det skulle afspejle befolkningssammensætningen (8,2 % i januar 2004). I samme artikel fra Folkeskolen mener undervisningsinspektør Gerhard Jaspersen at det forholder sig således, fordi "de virkeligt dygtige elever søger mere prestigefyldte uddannelser." (Folkeskolen 2000)

Gerhard Jaspersens gisninger kan givetvis være én årsag til den lave søgning, men det er en forenklet forklaring på problemet, da uddannelsesvalg som oftest er et resultat af komplekse og nuancerede overvejelser og betragtninger Jeg var således nysgerrig efter at undersøge den manglende tilstrømning til læreruddannelsen, men var samtidig klar over at det var umuligt at undersøge hvilke overvejelser der har gjort sig gældende for den store gruppe af unge der ikke har valgt læreruddannelsen. Samtidig syntes jeg det kunne være interessant at undersøge hvordan forskellige unge der havde valgt læreruddannelsen, var nået frem til dette valg, og om der i deres livshistorier var indikationer på årsager til dette valg.

Løbende i den proces det har været at nå frem til at sammenskrive mine resultater i en afhandlingsform, er det gået op for mig at det ikke har været muligt at lave en kausal analyse af forholdet mellem livshistorie og uddannelsesvalg. Det er måske muligt i visse tilfælde at lave disse kausalanalyser, men i langt de fleste tilfælde er det et samspil mellem mange faktorer der gør udsla-

[3] Jeg taler i denne undersøgelse om studerende med minoritetsbaggrund, etniske minoriteter, minoriserede unge etc., men Danmarks Statistik opererer med andre kategorier og det er dem jeg har været nødt til at tage udgangspunkt i, for at få viden om tilstrømningen til læreruddannelsen blandt minoriserede unge; Danmarks Statistik arbejder med hhv. national oprindelse og herkomst. I forhold til national oprindelse skelner Danmarks Statistik mellem 'personer med dansk oprindelse', 'personer fra ikke vestlige lande' og 'personer fra vestlige lande'. I forhold til herkomst opererer de med følgende kategorier: 'personer med dansk oprindelse' 'indvandrere' og 'efterkommere'. Jeg har – for at kunne generere følgende tal – udvalgt indvandrere og efterkommere fra ikke vestlige lande og sammenlignet de tal der er kommet ud af det med det samlede antal personer der har søgt ind på lærerseminarierne det pågældende år. Men skønt jeg har udviklet ovenstående tabel på baggrund af disse tal, er det ikke ensbetydende med at jeg er enig med Danmarks Statistik i deres kategoriseringer.

get, og ofte er mange af de faktorer ikke medtaget i de biografiske fortællinger der produceres. Hvad der har været langt mere interessant at undersøge – på baggrund af den empiri der ligger til grund for afhandlingen – har været de erfaringer de udvalgte unge tager med sig ind i en fortælling om uddannelsesvalg, og hvordan de unge forstår sig selv og deres livshistorier i forhold til dette uddannelsesvalg. Det vil altså sige at frem for at analysere kausale sammenhænge har projektet skiftet fokus til at dreje sig om de erfaringsprocesser der kan fremanalyseres i deres biografiske fortællinger og hvordan disse er knyttet til en identitetskonstruktion som minoriseret lærer(studerende).

Min indledende motivation for at gennemføre projektet var i udgangspunktet at jeg så et behov for at få flere minoriserede unge involveret i den almene samfundsudvikling. Jeg var af den overbevisning at det er vigtigt for kommende generationer at de løbende gennem uddannelse bliver konfronteret med forskellige billeder af hvad det vil sige at være eksempelvis lærer, og det er vigtigt for de kommende generationers selvforståelse og identitetskonstruktion, at de på vejen gennem uddannelsessystemet møder lærere og andre autoriteter der afspejler det multikulturelle samfund de er en del af. Bikhu Parekh (Parekh 2002) skelner mellem det multikulturelle samfund og responsen på dette multikulturelle samfund; en respons der enten kan være multikulturalistisk i sin tilgang ved at værdsætte og respektere et givet samfunds kulturelle krav eller kan være monokulturalistisk i sin respons ved at søge at assimilere disse samfund ind i mainstream samfundet. Det multikulturelle samfund er udelukkende defineret ved at det inkluderer to eller flere kulturelle samfund (communities).

I den forstand er Danmark et multikulturelt samfund. Det interessante er således hvordan man både fra oven og fra neden responderer på disse multikulturelle forhold. Det er i denne diskussion at mit projekt i høj grad skriver sig ind, fordi hvis praksis skal afspejle de samfundsmæssige forhold, mener jeg at den multikulturelle praksis også er knyttet til et givent lærerkollegium. Det udgangspunkt har jeg stadig, men frem for at fremlægge konkrete forslag til hvordan praksis kan ændres, er denne afhandling præget af et forsøg på at synliggøre nogle af de læreprocesser og oplevelser af andetgørelse som de unge fremfortæller, samt de nye identitetskonstruktioner der skabes i et samspil mellem de unge selv og deres omgivelser. Det betyder ikke, at jeg ikke stadig er interesseret i at der løbende - fra seminariernes side - finder en rekruttering af minoriserede unge sted, men det betyder at min opgave som forsker har været at synliggøre de oplevelser og erfaringer de unge har, således at den viden kan bruges aktivt af andre involverede; det værende sig undervisere i læreruddannelsen, såvel som andre studerende og lærere med mi-

noritetsbaggrund. Ud over vigtigheden i en fortsat udvikling af rekrutteringsområdet, er det vigtigt at der er et ønske fra de minoriserede unges side om at være med til at præge samfundsudviklingen i den retning, og forhåbentligt kan min afhandling også læses af minoriserede unge der eventuelt kan genkende sig selv i dele af mine analyseresultater og anvende dem aktivt i deres valgprocesser.

## 3.3 Forskning i etnisk minoritetsungdom

Forskningen i etnisk minoritetsungdom har indtil for nyligt ikke været særlig udbredt i Danmark. Indtil 1960erne var indvandrertilstrømningen til Danmark for det første mindre end udvandringen, og for det andet var de grupper af migranter der kom til landet overvejende grupper der på mange måder lignede 'os'. I begyndelsen af 1900-tallet var indvandringen præget af østeuropæere der kom som arbejdsmigranter fra Polen eller som udstødte jøder fra Rusland (Mogensen og Matthiesen 2000). Fra ca. 1960 ændrede gruppen af migranter karakter, og en stigende indvandring af arbejdsmigranter der af konjunkturbestemte årsager begyndte at komme (Horst 1980), hovedsageligt fra Tyrkiet, Pakistan og Eksjugoslavien. Denne konjunkturbestemte indvandring fortsatte til indvandrerstoppet i 1970, men sammen med flygtninge fra forskellige diktaturstater i verden begyndte billedet af indvandrere i Danmark at tegne sig mere broget end vi hidtil var vant til (Liep & Olwig). Til sammenligning har flere vesteuropæiske lande – grundet deres status som tidligere kolonimagt – relativt længere erfaringer med migranter fra tredje lande, og igen grundet deres historie, en mere liberal indvandringspolitik. Ydermere var der en udbredt forestilling om at de immigranter der kom til Danmark for at arbejde, havde planer om at vende hjem igen, men det modsatte skete; de sendte bud efter kone og børn og bosatte sig permanent i Danmark.

De sidste ti år har udviklingen inden for forskningen vendt, og der er kommet et stigende fokus på minoritetsgruppers tilstedeværelse i Danmark, samt de livsvilkår de lever under og med. Såvel inden for den kvantitative som inden for den kvalitative tilgang har vi set en stigning i rapporter, forskningsprojekter etc. Socialforskningsinstituttet (SFI) og Amterne og Kommunernes Forskningsenhed (AKF) skriver sig for den overvejende del af den kvantitative forskning, mens der særligt inden for det antropologiske og kultursociologiske felt har været fokus på kvalitative undersøgelser af etniske minoriteter i Danmark.

Et af de kritikpunkter der har været rejst mod forskningen i indvandrere og minoriteter i Danmark, har været at den har været uhyre fokuseret på de problemer som indvandringen og migranterne havde og dermed også det problem de udgjorde (Schwartz 1992). Derudover har Jonathan Schwartz kritiseret den eksisterende forskning for at centrere sig om kultursammenstød med udgangspunkt i en statisk kulturforståelse (ibid 1992). Denne kritik er søgt imødekommet af en række nyere forskningsprojekter og nye tilgange til migrations- og minoritetsforskningen. Et andet kritikpunkt er blevet rejst af kultursociologen Mehmet Necef, der mener at fokus traditionelt har været alt for snævert på spændingen mellem tradition og modernitet (Necef 1994). Dette syn har tendens til at fastholde et statisk billede af etniske minoriteter som en gruppe for hvem moderniteten aldrig har vist sit ansigt; et billede der ikke tager højde for den nye kontekstualitet selve indvandringen indebærer. Dette urealistiske billede kan have den negative effekt at det giver et entydigt blik på minoriteters livsvilkår og handlemuligheder i et majoritetssamfund, og kan være med til at skabe blinde pletter i forhold til en række sociologiske og psykologiske forhold der har betydning for forståelsen af den kompleksitet som er kendetegnende for mange minoriserede unge i dag.

Et af de tidligere studier der søgte at råde bod på denne mangel på komplekse forståelser var antropologerne Lars Pedersen og Bodil Selmers undersøgelse af muslimsk invandrerungdom (Pedersen & Selmer 1991). Deres undersøgelse beskæftiger sig med kulturel identitet og søger at indkredse dynamikken i hvad det vil sige at være ung muslim i Danmark. Også kultursociologen Flemming Røgilds forsøgte at vise kompleksiteten i minoriserede unges liv og handlen i bogen "Stemmer i et grænseland" (Røgilds 1995). Han søger at afdække hvorvidt der er ved at blive dannet bro mellem etniske minoriserede unge og etnisk danske unge. Hans blik er multifacetteret, og han benytter sig af en grundlæggende kvalitativ og undersøgende tilgang, hvor han i høj grad anvender de i undersøgelsen involverede parters erfaringer og italesættelser til at afdække sine hovedspørgsmål.

I forlængelse af disse relativt tidlige studier af minoriserede unge i Danmark, har der været en række forskningsprojekter og undersøgelser der har synliggjort den måde der tales om etniske minoriteter på og den måde hvorpå de internaliserer disse diskurser. Yvonne Mørck åbner eksempelvis i sin bog 'Bindestregsdanskere' (Mørck 1998) op for muligheden for at nytolke kultur- og etnicitetsbegrebet med fokus på ressourcestærke minoriserede unges fortællinger. Hendes fokus er særligt på de koblinger der er mellem køn, etnicitet og identitet og dermed også på den kompleksitet man bliver nødt til at anvende som optik for at anskue disse forhold og deres relation til kultur og

kulturforståelse. Üzeir Tireli har i 'Hverdagens Erobring' konstruktionen af hybride identiteter hos minoriserede unge i forskellige europæiske storbyer som omdrejningspunkt. På skoleområdet har særligt Dorthe Staunæs (2004), Jette Kofoed (2004) og Laura Gilliam (2007) markeret sig i forhold til et nuanceret og kvalitativt blik på minoritetsbørns liv og inklusions- og eksklusionsprocesser. De trækker i overvejende grad på et blik eller en tilgang der forsøger at gøre op med de naturaliserede og selvfølgelige forståelser der er af børn med minoritetsbaggrund, og anlægger et eksplicit deltagerperspektiv på deres forskning, for derigennem at synliggøre de subjektiveringstilbud der er tilgængelige for minoritetsbørn.

Fælles for disse undersøgelser er at de alle konstruerer nye måder at tænke etnicitet, kultur og identitet på. Det er dette forsøg på nytænkning og opbrydning af kategorier der også har fungeret som inspiration for denne afhandling og et af de foki som jeg arbejder aktivt videre med.

Men der hvor man kan sige at min forskning adskiller sig fra ovennævnte bidrag, er i tilgangen til materialet. Jeg er som sagt inspireret af den komplekse og flerfacetterede tilgang til minoriserede unge, men samtidig har jeg et metodisk blik der delvist adskiller sig fra den refererede forskning (Canger 1997). Mit forsøg på at forstå de unges livssituation og læreprocesser tager sit udgangspunkt i et biografisk og livshistorisk blik. Biografiforskningen kan siges at positionere sig på fire forskellige måder inden for en dansk tradition. Man taler om *livsforløbsforskning*, der hovedsageligt baserer sig på spørgeskemaer og statistik, *sociologisk biografiforskning* der overvejende kombinerer statistisk baseret viden med biografiske interviews, *socio-biografisk forskning* der har til hensigt at opnå forståelse for forholdet mellem subjektivitet og sociale udviklingsprocesser i et dialektisk perspektiv, og endelig en *psyko-social biografiforskning,* der på mange måder ligner den sociobiografiske tilgang, men som vægter det psykologiske aspekt og derved også betydningen af de ubevidste processer i forhold til strukturationsprocesserne (West et al 2007). Min tilgang til forskningsfeltet er i høj grad inspireret af en sociobiografisk tænkning, hvor forholdet mellem de involverede aktørers subjektive erfaringskonstruktion og de sociale udviklingsprocesser i det danske samfund står i centrum. Og i den forstand skriver jeg mig ind i såvel en biografisk forskningstradition som i en minoritetsforskningstradition; jeg trækker så at sige på to teoretiske paradigmer i mit forsøg på at forstå og diskutere unge med minoritetsbaggrund i læreruddannelsessammenhæng.

Der er til dato ikke produceret meget biografisk forskning med fokus på minoriserede unge (Dausien & Mecheril 2006, Liversage 2006, Horsdal 2001, Gullestad 2002a, 2002b). Derfor bliver det også særlig interessant at se på om

en anderledes tilgang til unge med minoritetsbaggrund kan bidrage til et anderledes perspektiv på deres handle- og positioneringsmuligheder? I det følgende vil jeg redegøre for mit forskningsdesign, samt de to teoretiske blikke som jeg foroven har gjort ansatser til, for på den måde at positionere mig konkret i feltet, samt for at illustrere hvilke teoretiske greb jeg anvender til at behandle min empiri:

# Teoretiske refleksioner

Den følgende del fungerer som den teoretiske ramme for afhandlingen. Jeg har valgt at operere med to teoretiske optikker samt et overordnet forskningsdesign for at illustrere hvordan jeg teoretisk går til værks i arbejdet med mit genstandsfelt og min empiri. Den første del, det overordnede forskningsdesign har til formål at vise sammenhængen mellem teoretisk ramme, empiri og analyse. De følgende to dele fungerer som et forsøg på at vise bredden i min teoretiske tilgang til genstandsfeltet. Det er ikke fremstillet som en stringent teoretisk argumentation, men snarere som en illustration af den karakter afhandlingen antager; derfor har det også været vigtigt for mig at vise forskellige *optikker* eller perspektiver snarere end at opstille én teoretisk tilgang. Styrken ved denne afhandling er netop den triangulering der ligger i at få et kulturteoretisk blik til at mødes med et biografisk blik, hvorfor det har været nødvendigt at vise det indbyrdes forhold mellem disse to blikke. Jeg har valgt at præsentere de to optikker i følgende rækkefølge: først en biografisk optik der viser hvordan det at forske i menneskers biografi og livshistorie åbner op for muligheden for at se hhv. forholdet mellem objektive strukturer og subjektive positioneringer, samt hvordan menneskers måde at fortælle deres historie på har betydning for identitetskonstruktioner. Efterfølgende præsenterer jeg en kulturteoretisk optik der på samme måde viser hvorledes identitetskonstruktioner konstrueres i samspillet mellem individ og omgivelser, men også hvorledes individet altid er et produkt af den kultur han eller hun tilhører, samt hvorledes kultur er et dynamisk og foranderligt fænomen, der tilsvarende har betydning for individets tilhør til en given kultur. Fælles for de to optikker, er narrativitetsbegrebet (se afsnit 5.4) der så at sige sammentænker de to optikker, og som jeg anvender som et overbegreb for at forstå forholdet mellem optikkerne.

# 4. Forskningsdesign: En pragmatisk, strategisk og refleksiv tilgang

I det følgende kapitel er det min intention at vise hvorledes de forskellige dele af mit projekt hænger sammen, samt hvilket videnskabsteoretisk udgangspunkt jeg har for at sammentænke disse dele. Jeg trækker på en socialkonstruktivistisk tilgang til mit forskningsfelt, og vil nedenfor diskutere hvordan jeg forstår socialkonstruktivisme[4] som en overordnet måde at se på hvorledes viden konstrueres, samt hvordan et flerfacetteret perspektiv på mit forskningsprojekt karakteriserer min overordnede tilgang.

Ydermere er det vigtigt allerede her at pointere at mit forskningsdesign er karakteriseret ved at være af empirisk karakter – det vil altså sige at jeg har ladet empirien være styrende for afhandlingens form og indhold. Det betyder også at mit design bærer præg af den proces der går forud for selve fremstillingen; en proces der er kendetegnet ved en høj grad af åbenhed i tilgang til produktion af empiri, samt en ligeså høj grad af åbenhed i tolkning af samme.

## 4.1 Bricolage og triangulering

Som beskrevet andetsteds forholder jeg mig pragmatisk til min forskning forstået på den måde at teori såvel som metode anvendes i et omfang og i en form der kan åbne det forhåndenværende materiale, samt kvalificere min analyse i besvarelsen af mine spørgsmål. Denne pragmatisme kommer blandt andet til udtryk i den forskerforståelse jeg anvender i blikket på mig selv. Denzin og Lincoln taler i den forbindelse om hhv. bricolage og 'researcher-as-bricoleur'. Bricolage betyder i den sammenhæng at min tilgang til materialet er sammensat. Jeg forholder mig såvel pragmatisk som strategisk og refleksivt til mit forskningsfelt. Pragmatisk i den forstand at det som har givet mening løbende i processen har haft forret frem for en slavisk fastholden af teoretiske forforståelser der ikke har kunnet kaste lys på mit materiale. På samme tid betyder en pragmatisk tilgang at *the bricoleur produces a bricolage, that*

[4] Jeg har valgt at lægge mig fast på termen 'socialkonstruktivisme' vel vidende at det er ligeså udbredt at tale om socialkonstruktionisme. For mig er disse termer synonyme og afspejler hverken forskellig radikalitet eller forskellige videnskuelser.

*is, a pieced-together, close-knit set of practices that provide solutions to a problem in a concrete situation (Denzin & Lincoln 1998 p.3).* At bricolage-tilgangen også er kendetegnet ved en høj grad (selv)refleksivitet, kommer til udtryk ved at man – når man forholder sig pragmatisk til sin forskning – er nødt til løbende at reflektere over de valg man træffer, og over deres gangbarhed i den konkrete situation. Ydermere betyder det at man, ved at anvende denne tilgang, ser forskning som en interaktiv proces mellem forsker og materiale, hvilket igen fordrer en refleksiv praksis over ens egen indflydelse på såvel produktionen af data, som på de tolkninger man foretager. Ud over at forholde sig pragmatisk og reflekteret, betyder denne tilgang også at jeg som 'bricolage-forsker' vælger min forskningspraksis ud fra de spørgsmål jeg stiller, samt at de spørgsmål jeg stiller, er afhængige af deres kontekst (Denzin og Lincoln 1998). Man kan med andre ord sige at forholdet mellem spørgsmål og kontekst er dialektisk og løbende påvirker hinanden.

Ud over at vedkende mig en bricolage-tilgang i min måde at forstå min forskning på, triangulerer jeg ligeledes i min *læsning* af mit materiale. Grundlæggende handler triangulering om at anlægge et multimetodisk fokus (ibid). Man kan triangulere i forhold til empiri, i forhold til anvendelse af teori og i forhold til analyser. I mit projekt benytter jeg mig af en analysetriangulering, det vil altså sige at jeg benytter mig af flere forskellige analysemetoder af det samme materiale for at opnå et flerfacetteret perspektiv i besvarelsen af mine forskningsspørgsmål.

Mit overordnede forskningsdesign er altså kendetegnet ved at jeg løbende reflekterer over – og forholder mig pragmatisk og strategisk til – mit forskningsfelt, samtidig med at jeg forsøger at anskue genstanden fra forskellige perspektiver og på forskellige måder. C.W. Mills siger følgende:

> "When we pause in our studies to reflect on theory and method, the greatest yield is a re-statement of our problems. Perhaps that is why, in actual practice, every working social scientist must be his own methodologist and his own theorist, which means only that he must be an intellectual craftsman" (Mills 1959 p.121)

Ovenstående kan på mange måder siges at være udgangspunktet for hvorledes jeg forstår forskning. I enhver forskningsproces tager forskeren aktiv del i konstruktionen af den viden der skabes – og det betyder at forskeren i alle forskningsprocessens faser er central for den viden der konstrueres, samt for den måde hvorpå den fremstilles. Det betyder blandt andet at de refleksioner jeg løbende gør mig over de valg jeg foretager er betydningsfulde for at man som læser kan gennemskue den proces det har været at lave denne afhandling

– og det betyder samtidig at min fornemste opgave i det følgende er at jeg må vise mig som en 'intellectual craftsman'. Det gør jeg overvejende ved gennem hele afhandlingen at redegøre for de skridt jeg foretager og ved konstant at reflektere over og diskutere fremgangen og resultaterne af denne fremgang.

## 4.2 Socialkonstruktivisme – et positioneringsforsøg

På baggrund af disse betragtninger forekommer det muligvis som ligegyldigt alligevel at positionere mig, idet bricolage-tænkningen jo i sig selv er et positioneringsforsøg. Ikke desto mindre bliver det – med udgangspunkt i det pragmatiske – alligevel åbenlyst at jeg overordnet set har et særligt syn på hvordan viden konstrueres og mening skabes, nemlig socialt, relationelt og kontekstuelt. Heri kan socialkonstruktivisme som videnskabsteoretisk udgangspunkt være til hjælp, idet dette blik på viden kan medvirke til at skabe synlighed om min egen position inden for forskningen generelt og i forhold til mit genstandsfelt i særdeleshed. Ved at positionere mig statuerer jeg hvorfra jeg kommer i en forskningsmæssig sammenhæng, og jeg klargør hvordan jeg tænker om viden generelt. Mit udgangspunkt er at socialkonstruktivismen som videnssociologi former den måde verden og subjektet mødes på. Berger og Luckmann har to overordnede teser: at institutioner er menneskeskabte, altså at den samfundsmæssige sociale virkelighed er skabt af menneskene selv, samt at vores subjektive opfattelser af viden er bestemt af den sociale kontekst (Berger og Luckmann 1966). Sammenholdt betyder disse to teser at de måder vi forstår verden på er bestemt af en social kontekst der er skabt af mennesker. Det er særligt den anden af Berger og Luckmanns to teser jeg holder mig til i mit arbejde henimod en forståelse af hvordan viden er konstrueret, og dermed hvordan min tilgang til forskningen skal forstås.

Socialkonstruktivisme er for mig en erkendelse af, at den betydning og mening der tillægges viden og den verden der omgiver os, i bund og grund er en social konstruktion skabt via sprog i samspil mellem forskellige aktører i denne socialitet. Den stærke mediediskurs om indvandrere og integration udgør eksempelvis én aktør der er medskabende i konstruktionen af verden og forståelsen af denne. Gennem sproget får vi mulighed for at erkende disse samfundsmæssige forhold, og derved giver sproget os et redskab til at forstå disse forestillinger om den sociale verden og muligheden for at forandre den måde der tales om bestemte subjekter og medborgere på. Da konstruktivis-

men som epistemologi i høj grad handler om at gøre op med forestillingen om at der eksisterer en virkelighed der kan begribes objektivt udenom sproget, bliver det interessante således at arbejde videre med udgangspunkt i at den version af 'virkeligheden' vi hver især opererer med er afhængig af vinkel, perspektiv, position, tid og sted.

I forlængelse heraf vil det være nærliggende at sige at jeg arbejder med sociale kategorier som konstruktioner – der er dog en fare heri for at relativere feltet i en grad så det ikke bliver muligt at udsige noget om et givet emne eller genstandsfelt. Én måde at komme omkring dette problem på, kunne være ved hjælp af metodologiske refleksioner. Gunaratnam siger at man som socialforsker kan møde det dilemma der opstår når man ser sig nødsaget til at arbejde med "*highly defined categories of ethnicity in order to undertake research that challenges social inequalities, and the recognition that such categories are socially and historically contingent and situated" (Gunaratnam 2003 p. 18)*. Det er et dilemma i og med at man på den ene side har til hensigt at forstyrre stigmatiserende og fastlåsende kategorier, og på den anden side er nødt til at anvende et sprog for at tale om de fænomener der optræder i forhold til ens forskning. Et andet problem i hele diskussionen om det at arbejde med sproglige såvel som sociale kategorier er relativismefælden. Hvorledes arbejder man med at forstyrre kategorier uden at relativere spørgsmål om race og etnicitet i en grad så det bliver ligegyldigt i et større perspektiv; i en grad så det mister sit udsigelsespotentiale. Gunaratnams svar herpå bliver at det der er brug for er: *a "doubled" research practice that is capable of working both with and against racialized categories, and which is able to make links between lived experience, political relation and the production of knowledge (Gunaratnam 2003 p. 23)*. Det er det som jeg forsøger at gøre i denne afhandling ved hele tiden at forholde mig kritisk og reflekteret til de kategorier som jeg selv opererer med, samt analysere de kategorier som deltagerne i undersøgelsen selv producerer. Og samtidig er min triangulerede analyse, samt min biografiske tilgang til genstandsfeltet måder at arbejde videre med ovenstående på.

Opsummerende kan man sige at mit overordnede forskningsdesign er karakteriseret ved en vægtning af analyse frem for teoretiske redegørelser. Analysen bliver derved også den del af afhandlingen hvor refleksioner over teoriens betydning for de empiriske fund sættes i centrum, og derved bliver *anvendelsen* af teori central i min forskningstilgang.

## 4.3 Konstruktion og biografi

Mit overordnede forskningsdesign er som sagt karakteriseret ved en dialektik mellem på den ene side at holde delvist fast i kategoritænkning og på den anden side at arbejde med biografien som en tekst der i sig selv *er* en social konstruktion. I forbindelse hermed betyder det, at jeg hele tiden bliver nødt til at sætte spørgsmålstegn ved de fortællinger der videregives mig, og hele tiden bliver nødt til at behandle fortællingerne som de sociale konstruktioner de til dels er.

En af de måder hvorpå jeg forsøger at kombinere den biografiske tilgang med den konstruktivistiske, er netop ved at behandle biografier som tekster om levede liv. Det gør jeg helt konkret ved at operere med de personer der fortælles om som 'nogle der fortælles om' af nogle andre – altså skelne mellem fortæller og hovedperson[5]. I analysen kommer det konkret til udtryk som en skelnen mellem den der fortæller og den der fortælles om. Skønt det i princippet er én og samme person, vælger jeg et analytisk greb, der adskiller disse, og jeg analyserer dem på to niveauer. Fortæller og hovedperson bliver således til to separate størrelser, hvilket igen betyder at jeg laver analyser af såvel de oplevelser som hovedpersonerne (ifølge fortællerne) har med uddannelse og andetgørelse, samt fortællernes refleksioner over disse. Det betyder også at mit fokus er såvel på det fortalte (indholdet) som på fortællingen (formen). I den forstand kommer fortællingerne til at udgøre en selektiv redegørelse for et levet liv, altså en konstruktion af et levet liv. Derudover opererer jeg også med konstruktionstænkningen i analyserne af 'the subject matter' i den forstand at jeg søger at vise hvordan biografien giver en indsigt i hvordan de pågældende unge konstrueres og konstruerer sig selv som etniske, som kønnede, som etniske, kønnede lærere.

[5] At operere med hovedperson og fortæller er inspireret af Vanessa May (May 2001) som igen er inspireret af Jerome Bruner. Hun skelner skarpt mellem fortæller og den der fortælles om. På den måde fastholdes et perspektiv der har til formål at adskille fortællingen fra det levede liv. Fortællingen om det levede liv – og herunder den der lever det – adskiller sig fra det reelt levede liv idet fortællingen er en selektionsproces hvori der udvælges særligt centrale erfaringer og oplevelser der er betydningsfulde for fortælleren på pågældende tidspunkt og i pågældende situation.

## 4.4 Forskerens rolle i forskningsprocessen

I mit forskningsdesign ligger der også implicit at jeg i alle forskningsprocessens faser er medkonstruktør af *både* de fortællinger der videregives mig og af de resultater jeg når frem til. Disse resultater er nemlig – ligesom selve interviewene – kommet i stand i en dialog mellem mig som forsker og de unges narrerede erfaringer og meningstilskrivninger; fordi de udvalgte unge har fortalt deres livshistorier og ikke svaret på en række tematiserede spørgsmål fra min side, har de haft en stor andel i den tematisering der løbende finder sted. Men samtidig har jeg som person og forsker været til stede i rummet, og derved været med til at forme den *toning* af livshistorierne der har resulteret i biografierne. Denne pointe vender jeg tilbage til i diskussionen af hvorledes empirien er kommet i stand, men det er vigtigt at pointere allerede hér, at intet led i forskningsprocessen er uafhængigt af mig som forsker. Det betyder også at denne type forskning ikke som sådan kan efterprøves idet resultaterne er kontekstafhængige og afhængige af den interpersonelle relation hvorunder empiri er produceret (Kvale 1997). Men på den anden side kan man sige at netop disse kvalitative resultater har en høj grad af *relevans*, idet de kan karakteriseres ved at rumme såvel den subjektive dimension (det vil sige den måde hvorpå den enkelte person forstår sig selv i en kontekst) som den samfundsmæssige dimension (forstået som de almene og kulturelle fortællinger som enhver individuel fortælling skriver sig ind i; altså den brede 'kontekst' som fortællingen fortælles i). Denne vekselvirkning mellem subjektiv orientering og samfundsmæssig 'ramme', er også dér hvor fortællingerne – og derved også analyserne – får deres validitet. I stedet for at fungere repræsentativt, kommer denne afhandling til at fungere eksemplarisk. Det vil sige at det ikke bliver et spørgsmål om at hovedpersonerne *repræsenterer* lærerstuderende med minoritetsbaggrund i Danmark, men at det er relationen mellem det unikke og det almene der udgør kernen i afhandlingen, og derved også relationen der er interessant at beskæftige sig med såfremt afhandlingen skal have en bredere udsigelseskraft end den der knytter sig til de enkelte fortællinger. Det betyder også at forskeren selvsagt har haft indflydelse på såvel de fortællinger der er blevet fortalt, såvel som for de tolkningsresultater der ligger; ikke blot i og med at denne har foretaget interviewene og tolket resultatet, men også fordi forskeren i ligeså høj grad har en forhistorie som hun bringer med ind i forskningsfeltet. Og derfor bliver det også så meget desto mere nødvendigt at synliggøre forskerens rolle, således at man stadig kan tale om en valid og eksemplarisk undersøgelse.

# 5. En biografisk optik

For at besvare de spørgsmål jeg stillede på s. 9 er det nødvendigt at redegøre for mit det metodeteoretiske udgangspunkt. På den ene side opererer jeg med selve empiriproduktionsmetoden, som i dette tilfælde har været en anvendelse af det biografiske, narrative interview[6]. På den anden side ligger der en lang teoretisk tradition til grund for anvendelse af menneskers livshistoriske forståelser og deres biografiske konfigurering, som i højere grad kan siges at være en af de teoretiske optikker jeg bruger til at forholde mig til mit genstandsfelt.

I dette kapitel lægger jeg ud med at redegøre for begreberne biografi, livshistorie og fortælling. Efterfølgende diskuterer jeg den biografiske tilgang som en måde at anskueliggøre processer på, samt forholdet mellem biografi og social kontekst. Dernæst følger et kapitel hvor jeg forsøger at argumentere for at denne tilgang skaber mulighed for at 'give stemme' og lade de minoriserede unge selv sætte dagsordnen for indholdet. Til sidst redegør jeg for narrativitetsbegrebet i relation til biografien.

## 5.1 Livshistorie, biografi og fortælling

I en oversigtsartikel om den angelsaksiske og kontinentale biografi- og livshistorieforskning skriver Rasmus Antoft og Trine Lund Rasmussen at: *'biografiforskningens interesseområde er, hvorledes mennesker udformer deres livshistorie, og et væsentligt aspekt ved denne er den biografiske fortid, da livshistorien er præget af individets fortid, af familiegeneration og af historiske generationstilhørsforhold' (Antoft og Rasmussen 2002 p.158-59).* Det er en meget bred begrebssætning af biografiforskningen, men ikke desto mindre sigende for min forståelse af hvad biografiforskning er, og hvad det kan bruges til i herværende forskning. Dog vil jeg i det følgende forsøge at konkretisere begrebet således at det kan forstås som et begrebsmæssigt redskab i det følgende arbejde.

Anvendelsen af biografier i sociologisk forskning har sin oprindelse i Chicago-skolens spæde barndom med Thomas og Znanieckis: The Polish Peasants in Europe and America (1918), som var det første store sociologiske studie der var baseret på skrevne biografier. Deres anvendelse af biografibe-

[6] I det følgende kapitel redegør jeg for anvendelsen af denne interviewteknik og dens konsekvenser for undersøgelsen.

grebet var i høj grad ensbetydende med den hverdagsanvendelse af begrebet som vi kender: at biografien er en levnedsbeskrivelse (Andersen og Larsen 2001).

Fritz Schütze, som har inspireret min empiriproduktionsmetode, forstår biografibegrebet som hhv. den subjektive tolkning og fremstilling af eget livsløb, og som forskerens tolkning af biografiske, narrative fortællinger i et forsøg på at belyse livshistorisk erfaringsdannelse ud fra et samspil mellem historiske kontekstbetingelser og subjektive forudsætninger (Andersen og Larsen 2001). Et stykke hen ad vejen er det også det biografibegreb jeg benytter mig af, da det netop er samspillet mellem fortællerens konfiguration og forskerens tolkning, der skaber dynamikken i analysen. Dog vælger jeg udelukkende at benytte mig af biografibegrebet i forbindelse med de fortællinger der ligger til grund for analysen, og jeg benytter mig af en caseanalytisk tilgang i min tolkning af de biografiske, narrative fortællinger.

I den angelsaksiske tradition har blandt andre Norman Denzin beskæftiget sig med biografibegrebet, og han begrebssætter biografi som en livshistorie der manifesteres i en selvbiografisk fortælling, eller sagt med andre ord: som en persons fortælling om hele eller dele af hans eller hendes liv, som manifesteres i en redigeret, tematiseret og fiktionaliseret form (Denzin 1989 p.48). Denne forståelse indfanger delvist tanken om at biografi er en (re)konstruktion af et levet liv, men den indfanger ikke forståelsen af biografi som noget der skabes i fortællesituationen; at biografien også er konstruerende og ikke blot rekonstruerende. I min anvendelse af begrebet ligger der også en antagelse om at man ved at fremstille sin biografi, løbende erkender og reflekterer over de erfaringer i det levede liv, der ligger til grund for biografien.

For ikke at føje unødig uklarhed til dette projekt har jeg valgt at arbejde med biografibegrebet som *fortællinger om livshistorien*. I den forstand kan der eksistere flere forskellige biografier side om side som fortællinger om individets livshistorie. Disse biografier eller fortællinger om livshistorien vil til enhver tid fremstå forskelligt alt afhængigt hvem biografien skrives eller fortælles af (og til) og alt afhængigt af den tid og den kontekst biografien skrives eller fortælles i. Biografibegrebet kan alternere med begrebet 'fortælling' eller biografisk fortælling, men hvor fortællinger er et bredere begreb der også omfatter eksempelvis de kulturelle fortællinger om minoriserede unge i Danmark, er biografien eller den biografiske fortælling knyttet til den der fortæller eller skriver sin livshistorie.

Livshistoriebegrebet – i min optik – adskiller sig fra biografibegrebet ved at der kun er den samme. Det drejer sig om den sum af erfaringer som til-

sammen udgør en persons liv. Livshistoriebegrebet er dobbelt i sin natur i den forstand at det eksplicit søger at indfange det individuelle og personlige erfaringsperspektiv uden at miste forståelsen for den historicitet der er med til at definere denne personlige og subjektive erfaring (Weber 1999). Det livshistoriebegreb som jeg opererer med lægger stor vægt på erfaringsbegrebet som en proces hvor vi som mennesker, individuelt og kollektivt, bevidst håndterer vores virkelighed og vores forståelse af denne virkelighed, samt vores forhold til den (Salling Olesen 1989). Men hvor nogle gennem livshistorieforskning søger at afdække såvel bevidste som før-bevidste erfaringer, er jeg hovedsageligt interesseret i de diskursiverede eller italesatte erfaringer der optræder i de biografier som jeg i denne afhandling arbejder med. Mit fokus er på de italesatte erfaringer og deres rolle i de sociale sammenhænge som de er konstrueret i og af.

## 5.3 Biografi, proces og social kontekst

En grund til at anvende biografien som forskningsoptik er at det er vigtigt for mig at anskue identitetskonstruktionerne hos de unge *som processer*. Også her har den biografiske tilgang vist sig at være en velegnet måde at opnå den processuelle viden på[7]. Med proces skal forstås at biografien giver læseren og forskeren mulighed for at se udvikling over tid. Selve den biografiske fortælling er som oftest bygget kronologisk op, og derved får man indblik i hvorledes den ene erfaring bygger oven på den næste, samt at biografien udvikler sig over et tidsmæssigt spand. Erfaringer bygges ovenpå erfaringer i et tidsmæssigt spand, og disse erfaringer, der er vævet ind i hinanden i en fremadskridende proces, er delvist hvad der konstituerer en identitetsproces. Men i procestænkning ligger også den fremadskridende bevægelse der ligger i at kunne analysere udviklingen af eksempelvis personlige relationer *i forhold* til dette tidsmæssige spand. Ved at analysere biografierne med henblik på relationerne mellem de forskellige begivenheder og de forskellige sociale sfærer som de unge bevæger sig i, bliver det muligt at fremhæve de forskellige interaktioners indbyrdes påvirkning over tid. Det betyder at jeg har kunnet analysere hvordan deres selvforståelse konstrueres i et samspil mellem familie og uddannel-

[7] I kapitlet om 'undersøgelsens forløb' kommer jeg nærmere ind på den metodiske tilgang til mit undersøgelsesfelt og søger samtidig at forholde mig kritisk til den anvendte metode – blandt andet ved at diskutere den op imod andre kvalitativt orienterede forskningsmetoder

se/skole og mellem de forskellige erfaringer de unge har gjort sig i forbindelse hermed.

De biografiske fortællinger bruges også som en måde hvorpå de unge kan skabe sammenhæng og kontinuitet i konkrete handlinger og hændelser i livshistorien. Ved at rekonstruere disse oplevelser som en fremadskridende fortælling skaber de unge i en rød tråd i deres selvfremstilling, der i sig selv er identitetskonstruerende (Antoft & Thomsen 2002). I den forstand er den proces det er at fortælle og den proces der kan analyseres frem på baggrund af disse fortællinger konstituerende for de unges identitetskonstruktioner.

En anden fordel ved at bruge biografi som forskningsoptik, er at man gennem biografier kan indfange visse historiske kontekstbetingelser der er centrale i forståelsen af den verden – i dette tilfælde minoriserede unge – bevæger sig i. C.W. Mills siger:

> "What are the social sciences all about? They ought to be about man and society and sometimes they are. They are attempts to help us understand **biography and history** and the connections of the two in a variety of social structures" (Mills 1959 p.31-32)

Således skriver Mills i 'The Sociological Imagination' og det indfanger som sagt en af ambitionerne i herværende projekt. Ved at anskue mit felt gennem biografien søger jeg at diskutere hvorledes man kan forstå subjekters ageren i verden *gennem* biografien. Enhver biografisk fortælling indeholder spor af den sociale verden hvori de levede liv bevæger sig og befinder sig. Argumentet her er altså at både det individuelle og det sociale er til stede i de biografiske fortællinger, og ved brug af biografisk metode får forskeren adgang til hvordan mennesker tilskriver det sociale liv mening – det der bliver vigtigt i en sociologisk tænkning er at studere biografier for se hvad de afdækker i forhold til den socialitet de der fortæller befinder sig i.

Igennem biografier får vi mulighed for at analysere den enkelte interviewedes subjektive forståelse af den sociale verden som hans eller hendes hovedperson indskrives i. I dette tilfælde vil det sige at vi gennem minoriserede unges biografier får mulighed for at sige noget om deres position og positionering i samfundet, og gennem deres erfaringer får viden om hvad det vil sige at være et minoriseret subjekt i et majoritetsdomineret samfund i dag. Et givet samfund konstrueres til dels igennem de fortællinger som vi hele tiden går rundt og fortæller. Det danske samfund konstrueres således til dels gennem en række små hverdagsfortællinger om 'hvad det vil sige at være dansk'. Disse hverdagsfortællinger støder vi på hele tiden i vores færden gennem livet, og de er for størstedelens vedkommende 'danskeres' fortællinger om

'danskere' og 'de andre' – det er med andre ord majoritetens fortællinger om det der definerer dens deltagere som nationale subjekter. Det betyder igen at det bliver fortællinger om det der ikke er 'dansk', og i den forstand konstrueres der en hegemonisk konsensus om danskhed og andethed. Til eksempel kan fremhæves mediernes italesættelser af danskere med minoritetsbaggrund og danskere med majoritetsbaggrund. De benævnes nemlig ikke således, men snarere som 'indvandrere', 'etniske minoriteter', 'udlændinge', 'tosprogede' etc. mens majoritetsdanskere konsekvent omtales som 'danskere'. Herigennem skabes en fortælling om hvad det vil sige at være dansk, og vigtigere: hvad det vil sige at være ikke-dansk. Men sideløbende med disse kulturelle fortællinger finder vi en række modfortællinger – de er ikke nær så synlige og de er ikke i samme grad national-identitetskonstituerende, men de er der, og de er i ligeså høj grad med til at definere 'det danske'. Disse fortællinger er de fortællinger der fortælles af minoritetsgrupperne om minoriteter og til majoritetsdanskere og minoritetsdanskere. Disse fortællinger låner elementer fra de stærkere fortællinger, men er også fortællinger i sin egen ret og er med til at definere hvad det vil sige at være dansk i dagens Danmark. Gennem biografien som forskningsoptik, er det min hensigt at få en række af disse 'svagere' fortællinger om hvad det vil sige at være hhv. 'dansk' og 'det andet' i Danmark i dag.

## 5.2 Muligheden for at 'give stemme'

En biografisk tilgang er – udover at være processuel og narrativt konstrueret en mulighed for at give deltagerne 'stemme'. Men 'at give stemme' er ikke nemt, fordi enhver form for bearbejdning af en given empiri vil til enhver tid være en co-produktion mellem informant og fortolker, og i den forstand er den stemme jeg giver til dels konstrueret af mig. Forestillingen om at man som forsker kan udgrænse sig selv fra fortællingen og derved lade subjektets rene og uforfalskede stemme komme til udtryk er et positivistisk ideal, der ikke ligger inden for denne undersøgelses konstruktivistiske optik. Som jeg har skrevet andetsteds er forskeren til stede i alle led af forskningsprocessen – og i den forstand er jeg medkonstruktør af de livsfortællinger som de unge har fortalt mig. Jeg er medkonstruktør fordi den version af deres livsfortælling de har valgt at videreformidle er afhængig af mig som person og af min rolle i deres fortællinger. Og jeg er medkonstruktør i og med at jeg selekterer og sorterer i den tekst der er resultatet af de biografiske, narrative interviews. Men skønt forskeren spiller en aktiv rolle i konstruktionen af viden, adskiller

den biografiske tilgang sig ikke desto fra mere traditionelle tilgange ved ideelt set at lade deltagerne selv sætte dagsordnen. Så skønt jeg – i kraft af min position som forsker, kvinde og (relativt) ung – påvirker og medkonstruerer de fortællinger der inddrages i biografien, er det ikke desto mindre deltagerne der har muligheden for at fravælge og tilvælge erfaringer der forekommer dem betydningsfulde i konstruktionen af deres biografi. Som vi skal se i analysen, er der også en række fortællinger der *ikke* kommer frem via denne metode, og det i sig selv indikerer deltagernes *mulighed* for at vælge til og fra.

Ved at anvende en biografisk tilgang anlægger jeg et nedefra-perspektiv der betyder at min deltagelse nok *påvirker* men ikke *styrer* fortællingernes fremdrift og indhold. Et nedefra-perspektiv der tager deltagerne og deres fortællinger og erfaringer alvorligt, betyder også at jeg får mulighed for at udfordre de forståelser af deltagerne der oftest gives udtryk for; jeg lader dem så at sige selv definere deres forståelse af dem selv og deres hovedpersoner. Det er de deltagende individer der som aktive agenter – i fællesskab med tilhøreren – skaber det materiale der skal studeres, og det er dem der sætter grænserne for hvad jeg som forsker får at vide om deres liv (May 2001). I dette tilfælde er det de involverede fortællere der har valgt *hvordan* de ville narrere hovedpersonernes livshistorier, og det er i den forstand disse unge kvinder der har sat grænserne for hvad jeg som forsker kan studere i deres biografiske fortællinger. Det har været vigtigt for mig at lade de unge selv definere hvad der er vigtigt for dem at fremhæve i forhold til afhandlingens grundlæggende problemstilling. I traditionel forstand vil det sige at jeg, ved at give subjekterne en egen stemme at definere deres virkelighed igennem, bryder med det strukturerede interviews præmis om at det er mig der definerer hvad der skal problematiseres i udgangspunktet og at det er min dagsorden som forsker der bringes i forfront. Den biografiske metode er velegnet til netop denne overdragelse af dagsorden fordi dét som der også fokuseres på i analysen af biografiske fortællinger netop er *hvordan* deltagerne vælger at fremstille deres biografier – hvilke erfaringer fremhæves frem for andre? Hvilke erfaringer sprogliggøres og hvilke betydninger tilskrives de? Marianne Horsdal formulerer det således:

> "Det handler om at afdække, hvad der er vigtigt og betydningsfuldt for *fortælleren* […]Derfor genererer den narrative tilgang ny viden. Viden om, hvordan mennesker skaber mening og sammenhæng i deres liv i den aktuelle situation de står i, eller om hvordan dette eventuelt mislykkes for dem" (Horsdal 2001 p.270).

Det er altså ikke blot den *biografiske* tilgang der åbner op for muligheden for at fortælleren sætter dagsordnen, men i lige så høj grad *den narrative tilgang* der faciliterer dette. Den narrative tilgang er karakteriseret ved at fokusere på fortællingens form og på dens opbygning men selve narrativitetsbegrebet er bredt og karakteriserer som oftest fortællinger der er tidsmæssigt fremadskridende, og som har et plot samt en evaluering eller refleksion over plottet og handlingen.

## 5.4 Biografi og narrativitet

Lingvisten William Labov karakteriserer en fortælling eller et narrativ som en sproghandling eller en tekst der indeholder følgende elementer: *orientation* der placerer fortællingen eller narrativet i tid og rum, *complicating action* der karakteriserer den handling der får fortællingen til at skride frem, *evaluation* som er det redskab fortælleren bruger til at forklare grunden til overhovedet at fortælle den givne fortælling, samt *resolution* som er en afslutning på fortællingen (Labov citeret i Mishler 1986 p.80). Det som Labov ikke tager højde for i sin fremstilling af et narrativ, er tilhørerens betydning for formningen af fortællingen (i hvert fald i en mundtligt overleveret fortælling). Den mundtligt overleverede fortælling forudsætter en lytter, der i samspil med fortælleren, skaber fortællingen. Narrationens kontekst bliver i den forstand central i konstruktionen af denne (Horsdal 2004). Det betyder med andre ord at tidspunktet for fortællingen, hvor man befinder sig under fortællingen, og hvem man fortæller til alt sammen er med til at skabe den særlige fortælling der produceres på det pågældende tidspunkt.

Enhver biografi er i sin rene form konstrueret via narrativer. Når vi beskæftiger os med narrativer, beskæftiger vi os til dels med forestillinger om at den enkelte formår at sætte ord på sine erfaringer og oplevelser gennem et liv, men udvælgelsen af disse erfaringer som betydningsfulde, er ikke en isoleret handling – denne udvælgelse skal nødvendigvis altid ses i et socialt perspektiv og *måden* hvormed disse erfaringer formidles og narreres er tæt forbundet med en vis form for socialitet. De narrativer som de pågældende unge vælger som fokus for deres biografier skal også ses som udtryk for forhold til eksempelvis offentlige fortællinger om køn, etnicitet, forskelsbehandling og marginalisering. Disse erfaringer konstrueres først som erfaringer i det øjeblik de kan sættes ind i en social sammenhæng, fordi uden denne ville de ingen mening give. Og sproget fungerer som det middel eller den mediator der gør os i stand til overhovedet at forstå og identificere os med de individuelle og

unikke erfaringer. Det vil altså sige at hvis vi ikke har sproget til at hjælpe os med at formidle disse, er de ingenting – kun gennem sproget kan vi forstå hvad der er på spil. I den sammenhæng kommer narrativer til at spille en afgørende betydning. Narrativer er en bestemt *måde* at formidle erfaringer og viden på, og disse narrativer skriver sig ind i en norm for hvordan vi narrerer. Det er ikke ligegyldigt hvordan disse konstrueres og det er afgørende at se på hvordan de konstrueres når de eksempelvis formidles af personer med flerkulturel baggrund.

Ved at anvende narrativitetsbegrebet søger jeg også at indfange de subjektive erfaringer med sociale fænomener, og jeg prøver at begribe hvordan vi – i vores personlige biografiske fortællinger – anvender en række kulturelle narrativer. I ethvert samfund produceres der narrativer om hvordan livet bør leves inden for en given kultur. I forlængelse heraf, er det muligt at identificere disse kulturelle narrativer sideløbende med mere 'personlige narrativer', der udspringer af fortællerens egen biografi. Denne distinktion kan være behjælpelig i en analyse af minoriserede unges fortællinger i og med at disse *både* er personlige og nuancerede, men også belyser de kulturelle narrativer om etnicitet og etniske minoriteters rolle og placering i det danske samfund. Marianne Horsdal (1999) siger at der i enhver fortælling vil optræde både kulturelle fortællinger såvel som personlige fortællinger, og de er ikke som sådan uadskillelige – de forskellige typer af narrativer er tæt vævet ind i hinanden og 'føder' så at sige på hinanden dialektisk. Ikke desto mindre kan man vælge analytisk at skille dem ad. Marianne Horsdal siger: *"Når jeg opretholder denne skelnen mellem individets fortællinger og kulturelle fortællinger, er det for at betone forskellen mellem de oplevelser og erfaringer, den enkelte som individuelt udsigelsessubjekt stykker sammen i en livshistorisk fortælling, og de kulturelt formidlede og kollektive fortællinger, vores selvforståelse og tilværelsestolkning er indvævet i. (Horsdal 1999 p. 92).* Det interessante i denne sammenhæng bliver at se på hvordan forskellige medlemmer af et givet samfund tillægger forskellige kulturelle fortællinger værdi, og hvordan forskellige 'blikke' rent faktisk kan udvide horisonten af kulturelle fortællinger; at individer med anden national baggrund end dansk eventuelt besidder modfortællinger om eksempelvis hvad det vil sige at være dansk. Og i den forbindelse mener jeg at den biografiske, narrative tilgang er frugtbar i forhold til at synliggøre disse modfortællinger, samt til samtidig at illustrere hvor stærke visse kulturelle fortællinger ikke desto mindre er.

Disse modfortællinger kommer også til udtryk som det jeg har valgt at benævne som 'sprækker' i fortællingerne, eller som steder i fortællingerne hvor fortællerne søger at skabe et 'third space' eller en hybrid identitet for deres hovedpersoner (Bhabha 1990, 1994, Hall 1990). I kapitel 6 vender jeg

tilbage til en diskussion af Homi Bhabhas begreber om 'third space' og hybrid identitet eller hybriditet, men her er det vigtigt at pointere, at det er gennem narrativer om kultur at såvel dikotomiserede forestillinger om 'os' og 'dem' og Vesten og Resten produceres, som det er igennem disse at 'third space' og hybrid identitet kommer til at repræsentere særlige positioneringsmuligheder for hovedpersonerne set med fortællernes øjne. Disse sprækker i fortællingerne er kendetegnet ved at være blotte accentueringer, *tiltag* til nye positioneringsforsøg og tentative italesættelser, men er aldrig fuldbyrdede narrativer. Den narrative tilgang er bærende for at synliggøre disse sprækker eller indikationer på 'third space', idet fortællerens mulighed for at reflektere over og evaluere hovedpersonens erfaringer skaber mulighed for at konstruere nye fortællinger om kultur og kulturel identitet.

# 6. En kulturteoretisk optik

For at forstå begreber som kultur og etnicitet, er det nødvendigt at have en ramme at forstå dem indenfor. Dette kapitel rammesætter kulturteorien ved hjælp af forskellige forskningstraditioner og forskellige beslægtede kulturforståelser. Mit overordnede forskningsdesign var – som beskrevet ovenfor – karakteriseret ved at være af en sammensat karakter; det er min forståelse af kultur også. Jeg trækker på forskellige traditioner og forskellige måder at begribe kulturbegrebet på. Overordnet er jeg dog inspireret af Stuart Halls kulturteoretiske begrebssætning, samt af hans komplekse og dialektiske tilgang til fænomenet 'kultur'. Men min rammesætning i forhold til en kulturteoretisk forståelse trækker også på en socialantropologisk tilgang samt på en poststrukturalistisk forståelse af hvorledes subjektet ses i produktionen af kultur, og hvorledes sproget er meningskonstituerende i denne forståelse. Man kunne godt argumentere for at den ene tilgang i sig selv er nok, men jeg mener at et bredere blik på kultur, dets konstituering samt dets udtryk bidrager til at nuancere forståelsen af min forståelse af kulturbegrebet.

Jeg indleder med at præsentere hvorledes sprog og repræsentation har betydning for produktionen af kultur. Dernæst vurderer jeg hvordan diskurser skaber visse positioneringsmuligheder og udelukker andre positioneringer for de aktører der indgår i et kulturelt fællesskab. Efterfølgende ser jeg på subjektforståelsen i en kulturteoretisk optik og dernæst på forholdet mellem kultur og etnicitet. Til sidst redegør jeg for hvordan 'third space' og hybrid

identitet kan være begreber der kan hjælpe os i arbejdet med at opløse dikotomiserede kategorier og skabe nye positioneringsmuligheder for minoriserede unge.

Der er tre centrale faktorer jeg forholder mig til når jeg vælger at beskæftige mig med kultur med udgangspunkt i Stuart Halls forståelse. For det første: at kultur er et relativt fænomen i og med at det altid produceres og forstås i relation til noget. I forlængelse af at kultur ikke kan forstås uafhængigt af dets kontekst, ligger der også en forståelse af at kultur aldrig er et neutralt begreb; det er ikke et fænomen vi kan beskrive objektivt og derved tilegne os en objektiv viden om en given kultur. Den tredje faktor der gør sig gældende, er at den meningstilskrivning der finder sted i forhold til kultur er bestemt af og relateret til sprog, artikulation og repræsentation; at det ikke giver mening at tale om kultur hvis ikke vi aktivt inddrager hvorledes forskellige kulturelle fænomener italesættes og repræsenteres.

I min afhandling arbejder jeg med begreberne etnicitet og kultur som to størrelser der interagerer. Hvor den mere almene kulturforståelse i høj grad repræsenteres ved Stuart Hall, er min forståelse af etnicitetsbegrebet knyttet til socialantropologernes begrebssætning. Som en sidste tilføjelse kan man sige at min måde at anvende kultur- og etnicitetsbegrebet på ligger i forlængelse af den beskrevne socialkonstruktivistiske videnskabsteori.

## 6.1 Sprog, repræsentation og kultur

Som nævnt tidligere er sprog og repræsentation af afgørende betydning for den kulturforståelse der ligger til grund for mine analyser. Denne tænkning anerkender sprogets offentlige og sociale karakter og anerkender at ting i sig selv eller den enkelte sprogbruger ikke er i stand til at fastholde mening. Ting *betyder* ikke noget i sig selv, mennesker skaber mening *gennem* sprog ved hjælp af repræsentation, ved hjælp af begreber og tegn (Hall 1997). Sprog bliver midlet hvorigennem virkeligheden medieres – vi kan ikke begribe uden brugen af sprog og derfor eksisterer mening ikke uden sprog[8]. Denne sprogets betydningstilskrivning kan jeg vedkende mig og benytter jeg mig aktivt af. Derudover er enhver menings- eller betydningstilskrivning afhængig af den

[8] Det er en tilsnigelse at sige at mening ikke eksisterer uden sprog. Kroppen lagrer også mening og mening skabes også via de rum den konstitueres i, men i forhold til mit teoretiske og metodiske blik vælger jeg at begrænse mit fokus til den mening der er konstitueret via sproget.

kontekst, historicitet og anskuelsesmåde der er tilgængelig, og derved bliver fænomenerne relative. Udover at meningstilskrivning bliver relativ i dette perspektiv, kommer den også til at fremstå som en subjektiv proces hvor den enkelte former og fremfortæller *sin* forestilling om 'virkeligheden'. Men som sagt ovenfor er det ikke *den enkelte* der skaber mening gennem sprog – det er sproget i en diskursiv forståelse der skaber meningen. Foucault taler om konstruktion af viden frem for konstruktion af mening gennem diskurser (Hall 1990). Disse diskurser konstruerer mulige måder at tale om bestemte fænomener på og samtidig udelukker de andre måder at tale om selv samme fænomener på. Det vil altså sige at (visse stærke) diskurser har magten til at definere normalitet og derved også 'det unormale'[9].

Som jeg vil komme ind på løbende i denne afhandling er det netop magten til at definere det 'normale' og det 'unormale', der er med til at konstruere undersøgelsens minoriserede unge som 'den Anden' (det vil sige noget andet end 'det normale'). 'Den Anden' eller processen hvormed nogen gøres til 'den Anden' knytter Stuart Hall nært sammen med 'difference'-begrebet. Han taler om fire forskellige forståelser af 'den Anden' eller difference; den lingvistiske, den sociale, den kulturelle og den psykiske (Hall 1997). Den sproglige forståelse refererer til en strukturalistisk tænkning i binaritet og andethed i forhold til 'førstehed'. Man kan argumentere for at denne binære tænkning reducerer den kompleksitet hvormed sproget fungerer, men i forhold til at forstå begrebet om den anden eller andetgørelsestænkningen, er der faktisk tale om en art reduktionisme; når vi eksempelvis vælger at omtale en bestemt befolkningsgruppe som 'den Anden' gør vi dette uden betragtninger over de gråzoner som uvægerligt også eksisterer. Kulturelt er andetgørelsesbegrebet udtryk for de klassifikatoriske systemer med hvilke vi organiserer verden. Problemet hér opstår når 'ikke-kategorier' forstyrrer klassifikationen. Eksemplet fra Stuart Halls tekst er mulatter der forstyrrer race-klassifikationen. Et andet eksempel ser vi i de analyserede biografiske fortællinger i denne afhandling, når de involverede fortællere konstruerer nye kategorier der gør op med majoritetens 'os' og 'dem' dikotomi. Udviklingen af andetgørelsesbegrebet, som præsenteres i denne artikel er således komplekst og skriver sig delvist ind i poststrukturalistiske og postkoloniale analysestrategier, der interesserer sig for, hvordan positionering etableres i kraft af kategorier, der forudsætter deres modsætning.

[9] Jeg kommer nærmere ind på normalitetsbegrebet i analysen, men kort fortalt definerer jeg 'det normale' som det usynlige – det som det ikke er nødvendigt at tale om fordi det er normen hvor alting skrives op i.

## 6.2 Magtfulde positioneringer og diskurser

Igennem forskellige diskurser tillægges forskellige fænomener forskellig værdi. Det er nødvendigt at være opmærksom på disse magtfulde diskurser, da de er med til at konstruere os som det vi opfattes som eller det vi opfatter os selv som. Stuart Hall taler om at vi internaliserer disse diskurser og positionerer os aktivt i forhold til dem (Hall, Stuart 1990) og i den forstand bliver disse positioneringer dobbelt stigmatiserende, fordi ikke blot positioneres eksempelvis minoriteter som 'ikke-normale', de positionerer også sig selv som 'ikke-normale', de ligger under for en hegemonisk magt og de internaliserer disse identiteter eller identifikationer.

Jeg tager altså udgangspunkt i at man gennem sproghandlinger og diskurs er med til at konstruere de positioner der er tilgængelige for nogle og ikke for andre. Hermed mener jeg at eksempelvis 'danskhed' kan fungere som en diskursivt konstrueret position der kun gøres tilgængelig via sprog og diskurs, og som kun er til rådighed for visse dele af den danske befolkning. I forlængelse af diskussionen om sprog i en socialkonstruktivistisk tænkning bliver det nødvendigt at afskaffe den traditionelle tænkning om subjektet som et autonomt, stabilt individ udstyret med et kerneselv. I stedet må vi forestille os subjektet som en konstruktion – det er diskurserne der konstruerer os som subjekter og derfor *bliver* de etniske minoriteter etniske minoriteter når de konstrueres således gennem diskurser. Diskurserne konstruerer *subjektpositioner* hvorfra vi kan tale, men som allerede sagt ovenfor er ikke alle subjektpositioner tilgængelige for den enkelte.

I en poststrukturalistisk diskurs skal positioneringsbegrebet forstås som en udvikling af rollebegrebet, men uden rollebegrebets statiske karakter. I modsætning til rollebegrebet indfanger positioneringsbegrebet en forestilling om identitet som multipel og foranderlig. Davies og Harré siger følgende:

> "the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines. There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself" (Davies & Harré 1990 p. 48).

Formuleringen af positionering og subjektpositioner kan på mange måder skabe et befriende pusterum fra de statiske og fikserede kategorier som vi ofte placerer os selv og vores omgivelser i. Men på den anden side er det naivt at forestille sig at alle subjektpositioner er tilgængelige; de udgør givetvis et mulighedsrum, men som de følgende analyser også viser, er det langt fra

alle subjektpositioner der er tilgængelige for alle. Kroppen og de dominerende diskurser fastholder i høj grad subjekterne i særlige positioner, og subjekterne fastholder sig selv i disse positioner eller kategorier.

Det er dette dobbelte blik jeg i de følgende analyser løbende vil forsøge at holde mig for øje; på den ene side ikke være blind for de magtfulde diskurser som majoriteten i høj grad har patent på at italesætte og producere, og på den anden side heller ikke være blind for det forandringspotentiale som positioneringsbegrebet som teoretisk optik kan facilitere.

Som sagt omhandler denne afhandling delvist hvordan vi forstår minoriserede unges livshistorier gennem deres biografiske (re)konstruktion af livsforløb. Gennem denne tilgang til genstandsfeltet bliver det muligt at se etnicitet og kultur som *mulige* positioneringer og identifikationer blandt mange. Det vil altså sige at denne tilgang, der tager højde for sammenhænge i et livsløb og forholdet mellem det at fortælle og det der fortælles om, åbner op for muligheden for at identificere og analysere *andre* identifikationsmuligheder og positioneringer og derved bryde med forestillingen om etnicitet som en altafgørende kategori hvori de pågældende unge placeres og placerer sig. Det betyder at denne tilgang åbner op for andre tolkninger af hvordan det minoriserede subjekt konstrueres, og ikke mindst åbner tilgangen op for muligheden for at se hvorledes de intersektionelle identifikationer konstrueres i et komplekst samspil mellem eksempelvis køn, etnicitet, klasse etc. I den forstand opretholder jeg forestillingen om kategorier samtidig med at jeg forstyrrer dem gennem at anskue dem via de unges fortællinger om hvordan *de* ser sammenhænge der måske ikke nødvendigvis bliver synlige via de traditionelle kategorier vi opererer med.

## 6.3 Subjektet i en kulturteoretisk optik

Forstået i relation til ovenstående er subjektet således også multipelt og foranderligt – det er i konstant bevægelse og former sig og ændrer sig alt afhængigt af hvordan det italesættes og italesætter sig. Det sidste er vigtigt, fordi det er centralt at forstå at selvom jeg abonnerer på en forståelse af subjektet som multipelt og foranderligt, er jeg ikke af den overbevisning at alle positioner derved er tilgængelige, og jeg mener bestemt heller ikke at alle muligheder står åbne for alle – i den forstand er subjektet måske *potentielt* foranderligt og flydende, men det skriver sig samtidig ind i en samfundsmæssighed og abonnerer på en række diskurser, der i lige så høj grad er med til at definere og positionere selv samme subjekt. Yasemin Gunaratnam siger:

> "In demonstrating the ways in which experiences of 'race' and ethnicity (among other social differences) are mediated by the continual negotiation of personal, interactional and social dynamics, [post-structuralist researchers] show how social discourses can have effect upon experience and can also be questioned and contradicted by experience" (Gunaratnam 2003).

Det hun med andre ord siger, er at diskurser *både* påvirker subjektive erfaringer og kan modsiges og udfordres af erfaring. Det erfarende subjekt bliver i den forstand både påvirket af samfundsmæssige diskurser og er selv med til at konstruere disse diskurser blandt andet gennem moddiskurser. Og i den forstand *er* subjektet en størrelse der befinder sig i en dannelsesproces (becoming i stedet for being), men denne dannelsesproces er ikke uafhængig af de diskurser i hvilke subjektet indskriver sig.

Holland et al diskuterer i 'Identity and Agency in Cultural Worlds' forholdet mellem 'selfhood' og kultur og argumenterer at i stedet for at opfatte adfærd som tegn på essens, så bør man opfatte det som tegn på selvet i praksis. De siger at: *We must take care that 'American culture and 'Americans' for example, are not construed in our specialist discourse as inherently egocentric or independent, or that Samoans' culture and Samoans are not treated as though they were, in essence, sociocentric or interdependent' (Holland et al 1998 p.31).* Så i stedet for at fokusere på hvad mennesker i essensen er, er det vigtigere at fokusere på de relationer de indgår i og på de praktikker de udøver, de fortællinger de konstruerer. Kulturer bliver i den forstand heller ikke i lige så høj grad knyttet til ritualiseringer og traditioner, men indskriver sig i det samfund som de konstrueres i og ud af. Madan Sarup siger:

> "Culture is not something fixed and frozen as the traditionalists would have us believe, but a process of constant struggle as cultures interact with each other and are affected by economic, political and social factors" (Sarup 1996 p. 140).

Hermed fokuserer Sarup på en central pointe i en igangværende debat om kultur som en forklaring på minoriteters måder at håndtere samfundsmæssigheder på. Kultur i en fikseret forståelse af begrebet er ikke en udtømmende forklaring på hverken individers eller gruppers opførsel, men ofte konfronteres vi alligevel med en essentialiseret og statisk kulturforståelse der ikke i stort nok omfang inkluderer menneskers indbyrdes interaktioner. Det synspunkt at kultur er noget vi bærer med os livet igennem og noget der er knyttet til vores krop og som vi er født med, ser vi ofte i hverdagssammenhænge, i mediereto-rikken og, i visse tilfælde, også i videnskabelige diskurser. For at konfrontere dette er det nødvendigt at dekonstruere forestillingen om kultur som noget

givet. Det kan delvist finde sted ved at fjerne fokus fra kulturel baggrund og flytte fokus over på det komplekse system af faktorer der har indflydelse på folks måder at agere på – altså indholdsudfylde kulturbegrebet ud fra den praksis som mennesker bevæger sig i og er en del af. Som Thomas Hylland Eriksen siger:

> "The cultural content of identities changes, as does the social relevance of cultural content. The cultural resources that a particular immigrant group brings with it are transformed through contact and 'acculturation', but they are also put to new uses in the new context and thereby their social significance is changed. The grandchild of a Turkish immigrant in Cologne may well be Turkish, but being Turkish in Germany means something different from being Turkish in Turkey" (Eriksen 1993 p. 139).

Derfor kan vi heller ikke lade os selv tro at blot vi ved noget om tyrkiske livsformer eller pakistanske ritualer, har vi den nødvendige viden der skal til for at forklare de unge minoritetskvinders selvforståelser. Vi er nødt til at fokusere meget bredere og koncentrere os om minoriserede subjekters livsvilkår og den specifikke kulturelle kontekst for at kunne tale om et givet individs kulturelle tilhørsforhold. At anskue individets kulturelle tilhørsforhold på den vis fordrer en opmærksomhed på personens livshistorie og de udtryk der findes for den.

## 6.4 Kultur og etnicitet

I forlængelse af denne kulturforståelse vil jeg kort komme ind på etnicitetsbegrebet, da det i mange sammenhænge knyttes an til et kulturbegreb. Madan Sarup siger således om etnicitet:

> "Ethnicity is polysemic, it has many meanings. I would describe it as the shared, cultural, historical features of a group. Ethnicity is to do with place, with shared historical experience" (Sarup 1996 p. 178).

Nøgleordet i citatet er ordet 'shared'. Etnicitet er ikke en mulig kategori at operere med hvis ikke den er delt med andre medlemmer af en gruppe og set i forhold til andre grupper:

> "For ethnicity to come about, the groups must have a minimum of contact with each other, and they must entertain ideas of each other as being culturally different from themselves. If these conditions are not fulfilled, there is no

> ethnicity, for ethnicity is essentially an aspect of a relationship, not a property of a group" (Eriksen 1993 p. 12).

I en dansk kontekst bliver begrebet etnicitet ofte koblet til et kulturbegreb, men som jeg allerede har påpeget må kultur nødvendigvis forstås i relation til det givne individs eller den givne gruppes komplekse livsmønstre. Kulturelle kendetegn kan have en del til fælles med etnicitet, men er ikke nødvendigvis bundet til etnicitet. I den forstand kan man forestille sig at unge med tyrkisk baggrund i højere grad deler et kulturelt tilhørsforhold med unge med dansk baggrund end de gør med deres forældregeneration eller med unge tyrkere i Tyrkiet for den sags skyld. Omvendt kan man sige at universitetsstuderende med dansk baggrund kan have et stærkere kulturelt fællesskab med universitetsstuderende med pakistansk baggrund end de har med Hells Angels supportere med dansk baggrund. Thomas Hylland Eriksen siger:

> "For a long time it was common to equate 'ethnic groups' with 'cultural groups'; any category of people who had a 'shared' culture was considered an ethnic group [...but] the sharing of cultural traits frequently crosses group boundaries and, moreover, people do not always share all their 'cultural traits' with the same people [...] In other words, cultural boundaries are not clear-cut, nor do they necessarily correspond with ethnic boundaries" (Eriksen 1993 p. 33-34).

Iboende i forståelsen af etnicitet som relationel og diskursivt konstrueret ligger også argumentet at etnicitet *også* er en konstruktion med ganske virkelige og følte konsekvenser, da etnicitet altid konstrueres i interaktion mellem socialt definerede grupper: *"… ethnicity can be a fluid and ambiguous aspect of social life and can to a considerable degree be manipulated" (Eriksen 1993 p.31-32).* Etnicitet *behøver* ikke i sig selv nødvendigvis at involvere et magtperspektiv, men ofte er det et mærkat som majoriteten sætter på minoriteter når den har behov for at identificere gruppen som en minoritet – og herved bliver magt et fænomen som man bliver nødt til at tage højde for. Det er magten til at definere majoriteten som 'det normale'. Det sker i og med at majoriteten opfatter og definerer minoriteter som grupper med særlige stereotypificerede modbilleder af dem selv og på den måde opretholder en normalitetsstandard med minoriteter som afvigere fra denne normalitet. Men også i minoritetsgrupperne finder konstruktionen af etnicitet sted når medlemmer af en minoritetsgruppe identificerer sig med disse kategoriseringer og positionerer sig som forskellige fra majoriteten, eksempelvis ved at opretholde og valorisere traditioner, myter og vaner der adskiller sig fra majoritetens.

I det ovenstående har jeg søgt at vise forholdet mellem kultur og etnicitet og hvordan etnicitet bliver et aspekt af en kulturforståelse. Men etnicitet (og kultur for den sags skyld) er også nært knyttet til identitetsprocesser. Når jeg ovenfor skriver at minoritetsgrupperne identificerer sig med de mærkater der sættes på dem, er det jo netop et identitetsprojekt og en identitetsforståelse jeg opererer med. Så hvis vi forstår identitetskonstruktioner som subjektive internaliseringer af eksterne forhold og diskurser, så bliver det at påklistre mærkater en indflydelsesrig faktor i de unge menneskers måde at forstå sig selv på. Hvis vi anskuer identitetskonstruktioner som narrative processer – narrative processer der både involverer vores fortællinger om os selv, men også andres fortællinger om os – bliver fortællingen om etnisk identificering *både* fortællingen som andre fortæller om etniske minoriteter, men det bliver også minoriteternes egne internaliseringer af disse fortællinger og, i sidste ende, deres egne fortællinger.

Til slut i diskussionen af en kulturteoretisk optik i forståelsen af mit genstandsfelt vil jeg ganske kort diskutere hvordan det overhovedet er muligt at arbejde med kultur og etnicitet uden at falde tilbage til en essentialiserende og dikotomiserende måde at arbejde med disse begreber eller forståelser på. Hvordan undgår vi gennem kategoriseringer at stigmatisere de mennesker det drejer sig om? Og hvordan kan vi anvende kultur og etnicitet som forståelsesramme når vores eksplicitte ønske er ikke at opfatte disse faktorer (kultur og etnicitet) som naturaliserede og iboende i mennesket? Når man søger at opløse kulturbegrebet og sætte det fri fra essentialiseret mening risikerer man samtidig ikke at være i stand til at tale om noget som helst. Flemming Røgilds siger:

> "Uanset hvor vægtige argumenter, kritikken af den hidtidige indvandrerforskning er I besiddelse af […] er det for mig at se udtryk for en kortslutning, hvis denne kritik også resulterer i en sådan form for berøringsangst, at man helt ophører med at interessere sig for de former for kulturproduktion, de forskellige grupper i samfundet skaber." (Røgilds 1995, p. 244).

Dette citat illustrerer det dilemma man som forsker befinder sig i, fordi man på den ene side – som Røgilds ganske rigtigt siger – når man forbyder sig selv at bruge begreberne frigør sig fra at tage ansvar for hvordan moderne samfund kan karakteriseres. Men på den anden side, hvis vi analyserer gennem disse ladede kategorier og undersøger forhold der indkapsler forskelle og ligheder, løber vi den risiko at forskningen får det omvendte formål; nemlig at fastholde og måske endda reproducere de eksklusionsprocesser som vi netop søger at afmontere.

## 6.5 Hybrid identitet og 'third space'

Det dilemma som Røgilds pointerer ovenfor kan på mange måder forekomme uløseligt. Ikke desto mindre er formålet med denne afhandling *også* at forsøge at forstyrre de kategorier som såvel fortællerne som hovedpersonerne og andre aktører i fortællingerne konstruerer. En måde hvorpå disse kategorier kan forstyrres, skævvrides og til dels opløses, er ved at anlægge et teoretisk blik på fortællingerne, der søger at indfange de flertydigheder der kommer til udtryk, samt de multiple positioneringer som fortællerne også giver udtryk for i deres fortællinger. Som jeg var inde på i kapitel 5.4 opererer Homi Bhabha med et begreb: 'third space'. Dette begreb kan – i forlængelse af diskussionen om positionering som teoretisk optik – have til formål at identificere de steder i fortællingerne, hvor fortællerne afviger fra dikotomiseringen, og hvor de åbner op for muligheden for at positionere deres hovedpersoner i et tredje rum; et ikke-minoriseret og ikke-majoriseret rum, ikke et enten-eller, men et tredje sted, en tredje positioneringsmulighed. Bhabha siger at kultur ikke eksisterer i sig selv eller for sig selv, men at der altid er tale om at kultur er et produkt af et 'kulturelt oversættelsesarbejde' (Bhabha 1990). Med det mener han grundlæggende at kultur ikke er noget der 'er' men noget man 'gør'; der er aldrig et en-til-en-forhold i kulturen og repræsentationen af denne. Bhabhas anden centrale pointe er at det giver mere mening at tale om 'kulturel forskellighed', frem for om 'kulturel diversitet'. Han understreger at anvendelsen af begrebet 'kulturel diversitet' ofte finder sted i en forglemmelse af hvorfra der tales; nemlig fra et universalistisk ståsted og fra en forestilling om at man kan eliminere forskellighed ved at tale om diversitet. Det er en provokerende pointe hvis man tager de mange politisk korrekte forsøg på at udglatte forskelle i betragtning, men argumentet er, at ved at forsøge at ligestille via et begreb om diversitet, lukker man øjnene for at kulturelle praksisser konstruerer deres systemer og sociale organiseringer; man bliver så at sige blind for 'difference' og ser kun sin egen måde at forstå verden på. De to ovenstående forhold: kulturel oversættelse og kulturel forskellighed frem for kulturel diversitet, lægger Bhabha til grund for sine begreber om 'third space' og hybriditet. Han siger:

> "The notion of hybridity comes from the two prior descriptions I've given of the genealogy of difference and the idea of translation, because if, as I was saying, the act of cultural translation (both as representation and as reproduction) denies the essentialism of a prior given original or originary culture, then we see that all forms of culture are continually in a process of hybridity. But for me the importance of hybridity is not to be able to trace two original

> moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the "third space" which enables other positions to emerge. This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority…" (Bhabha 1990 p.211).

I den forstand kommer 'third space' til at udgøre et nyt udsigtspunkt, det repræsenterer et nyt sted at tale fra; ikke en blanding af to 'oprindelige' positioner, men en tredje, ny position. Som jeg har tænkt mig at vise i den følgende analyse, er disse nye positioner – som jeg også skrev i kapitel 5 – ikke fuldt udfoldede, de er ikke etablerede på samme måde som de 'gamle' positioner, men de fungerer som ansatser i fortællingerne, de kan anes i sprækkerne mellem de dikotomiserede positioner.

# Metodiske refleksioner – empiri

Denne del af afhandlingen er struktureret i tre kapitler. Det første kapitel sætter selve det at anvende en biografisk metode i produktionen af empiri. I det andet kapitel redegør jeg for undersøgelsens forløb – jeg gennemgår de konkrete udfordringer der har været forbundet med produktionen af empiri, samt de refleksioner jeg løbende har gjort mig over den proces. Det tredje kapitel er en kort oversigt over de ni fortællinger jeg har valgt at inddrage i undersøgelsen. Jeg havde gerne set at disse 'portrætter' var blevet bragt længere frem i selve afhandlingen, således at læseren var blevet bekendt med hovedpersonerne på et tidligere tidspunkt, men det har ikke været muligt at få dem placeret på en hensigtsmæssig måde tidligere.

## 7. Om at anvende en biografisk tilgang til produktion af empiri

Enhver empirisk undersøgelse er bygget op som en trekant bestående af hhv. en problemstilling, et teoretisk begrebsapparat samt et empirisk grundlag. Der er til dette empiriske grundlag knyttet en række refleksioner over den anvendte metodes muligheder i forhold til at belyse undersøgelsens problemstilling. Det betyder for denne undersøgelses vedkommende at jeg for at belyse problemstillingen vedrørende minoriserede unges identitetskonstruktioner i forbindelse med uddannelse har gjort mig en række overvejelser over den mest hensigtsmæssige måde at tilegne mig viden om dette på. Dette kapitel har til formål at beskrive og reflektere over den valgte metode, samt at redegøre for den proces det siden hen har været at få konstrueret den empiri der skulle til for at diskutere problemstillingen mest hensigtsmæssigt. Jeg lægger ud med en redegørelse for den biografiske, narrative interviewmetode og diskuterer dens potentiale i forhold til mit genstandsfelt.

## 7.1 Det narrative, biografiske interview

På et tidligt tidspunkt i processen besluttede jeg mig for at arbejde med biografier for at søge at indfange det subjektive perspektiv på forholdet mellem etnicitet og uddannelsesvalg, samt for at få indsigt i livslange og livsbrede læreprocessers betydning herfor. Der er flere forskellige metoder til at tilegne sig biografisk viden på. Vanessa May (2001) arbejder med nedskrevne biografier af enlige mødre som hun foretager analyser af, mens eksempelvis Marianne Horsdal (1998) benytter sig ekstensivt af egne noter foretaget på baggrund af mundtligt overleverede fortællinger; og andre igen arbejder med mundtligt overleverede fortællinger som er blevet optaget på bånd for siden hen at blive transskriberet (Alheit 1994, Liversage 2006). Fælles for disse tilgange er dog at de alle arbejder på at behandle hver enkelt biografi på egne præmisser for derigennem at kunne foretage en analyse af såvel de dybereliggende meningstilskrivninger som af deres placering i mikro- og makroniveauer i samfundet (Bertaux 1981, Chamberlayne et al 2000).

På baggrund af disse overvejelser valgte jeg i første omgang at gøre brug af Fritz Schützes metodeovervejelser i forhold til produktion af empiri. Jeg opererer ikke med et indsamlingsbegreb, men nærmere med et produktionsbegreb, da den empiri der ligger til grund for afhandlingen ikke ligger 'derude' klar til at blive indsamlet; de bliver produceret løbende i forskningsprocessen. Første skridt i denne 'produktionsproces' er således konstruktion af et empirisk grundlag, og dette har fundet sted ved hjælp af narrative, biografiske interviews. Det er i forbindelse med interviewformen at Fritz Schütze har udgjort den største inspiration. Hans overordnede tese er at den selvbiografiske, narrative fortælling kan blotlægge en række ordningsprincipper for hvordan en fortælling tager sig ud for den enkelte. Denne ordning af fortællingen og dens indhold kan føres tilbage til den retning som fortælleren ønsker at tillægge sit 'biografiske projekt' (Antoft & Thomsen 2002 p.168). Man kan også benævne disse fortællingens ordningsprincipper som et *kommunikationsskema* som fortælleren forpligter sig på at opfylde. Disse ordningsprincipper eller kommunikationsskemaet der optræder i enhver biografisk spontanfortælling[10] strukturerer fortællingen og giver den dens forløb (Andersen og Larsen 2005). De har karakter af formelle fremstillingskrav og Schütze benævner disse 'trækketvangsregler'. Han skelner mellem tre typer af regler: 1)

[10] 'spontan' fordi der implicit i metoden ligger en forestilling om at man på opfordring af en mere eller mindre almen tilkendegivelse spontant formår at narrere eller biografiere sin livshistorie

detaljeringstvangen, der viser sig ved at fortælleren indfører tilstrækkeligt med detaljer til at tilhøreren kan leve sig ind og forstå fortællingen; 2) kondenseringstvangen, der bevirker at fortælleren sammenfatter de vigtigste pointer for at tilhøreren ikke skal miste overblikket og 3) afslutningstvangen, der så at sige tvinger fortælleren til at vende tilbage til hovedlinien i fortællingen ved at opsummere, evaluere, *afslutte*.

Metoden til at opnå denne strukturerede viden om det enkelte liv er relativ enkel. Fritz Schützes regler for denne type interview er som følger: I udgangspunktet opfordrer intervieweren den interviewede til at fortælle. Denne fortælling kan tage sit udgangspunkt i interviewpersonens livshistorie, men også i enkelte faser i denne livshistorie. Når interviewpersonen indvilliger i at fortælle sin livshistorie er det interviewerens ansvar at lade denne fortælle sammenhængende og ubrudt. Når interviewpersonen selv føler at han eller hun har udtømt fortællingen åbnes der mulighed for at intervieweren kan spørge mere uddybende til forskellige temaer eller fortællinger som er taget op i denne indledende 'hovedfortælling' (Schütze 1984). Når denne fase af interviewet er overstået har intervieweren mulighed for at bede interviewpersonen forholde sig mere reflekterende til livshistorien og her drejer det sig om at udnytte fortællerens evner som 'ekspert' på hans eller hendes eget liv (Andersen & Larsen 2001 p.52). I forhold til min undersøgelse har jeg valgt indledningsvis at introducere området for min forskning og efter at have introduceret dette har jeg bedt de interviewede om at fortælle mig deres livshistorie samlet og som de selv forstår den og ser den.

Grunden til at jeg valgte denne tilgang er – som allerede nævnt – at jeg er af den overbevisning at tilgangen giver mig en indsigt i nogle erfaringer som de unge kvinder har haft i forbindelse med uddannelse og uddannelsesinstitutioner. Men netop fordi jeg har valgt den samlede biografi eller fortællingen om livshistorien som metode, har intentionen også været at søge at få indsigt i de sammenhænge der kan være mellem forskellige livsfaser og -sfærer og de subjektive processer der ligger til grund for de unges forhold til uddannelse. Et af resultaterne af at anvende denne metode har netop været en anskueliggørelse af den stærke forbindelse der har været mellem hvordan de opfatter og ser sig selv (fortæller sig selv) og de forskellige sociale settings som de bevæger sig i.

Denne metode fordrer også et vist mål af åbenhed, og fordi denne tilgang er så relativt åben og fordi projektets sigte ikke uddybes gennem fokuserede spørgsmål, bliver resultatet ofte også meget åbent for fortolkning. Det er således også hvad der er sket i forhold til min afhandling. Mit oprindelige fokus har ændret sig løbende i takt med at de forskellige biografiske fortællin-

ger har åbnet op for muligheden for nye tematiseringer og måder at forstå subjekternes færden i deres sociale miljøer. Det vil altså sige at den biografiske, narrative tilgang har skabt et mulighedsrum for at revidere omdrejningspunktet for selve afhandlingen. Det må nødvendigvis være konsekvensen af brugen af denne metode i og med at hele formålet med at anvende den biografiske tilgang har været at få subjekterne selv i tale og få dem til at tematisere det centrale i deres forståelse af de identificeringsprocesser de har gennemløbet gennem et liv. Denne erkendelse har også betydning for en anden konsekvens af den metodiske tilgang, nemlig at fokus for afhandlingen i høj grad har været på deltagernes subjektive erfaringsprocesser. Gennem fortællinger har jeg fået indblik i hvorledes interviewpersonerne oplever blandt andet andetgørelsesprocesser, men også om hvordan de oplever sig selv som handlende og handlende-imod subjekter i en majoritetsdomineret kontekst..

En sidste konsekvens af anvendelsen af den biografiske metode i arbejdet med mit genstandsfelt har med selve analysen at gøre. I og med at jeg har valgt at arbejde med biografier, har jeg principielt også valgt at beskæftige mig med det enkelte levede liv. Man kan argumentere for at man udmærket kan analysere på tværs af biografierne og som sådan er jeg ikke uenig i dette. Til dels gør jeg det samme i mine analyser i det jeg i den tematiske analyse inddrager dele af forskellige biografiske fortællinger og analyserer dem i en helhed. Men samtidig giver det for mig ikke mening først i samarbejde med en række individer at konstruere biografier baseret på deres livshistorier; biografier der netop har til formål at indfange sammenhænge og fortællestrukturer som noget der kan hjælpe i forsøget på at forstå de unges position i en samfundskontekst, for derefter at splitte de selv samme fortællinger op og behandle dem som usammenhængende og løsrevne temaer. Det betyder jo ikke at man ikke i sidste ende kan arbejde med fælles tematikker eller fælles fortællekonstruktioner for den sags skyld, men det er ulogisk ikke at bibevare fortællingens processuelle potentiale i analysen. Det vil i sidste ende sige at for at udnytte biografiens potentiale mest muligt mener jeg at man bliver nødt til at behandle den enkelte biografi på egne præmisser.

## 7.2 Undersøgelsens forløb: Empiriens tilblivelse

Jeg valgte at begynde produktionen af empiri på så tidligt et tidspunkt i forløbet som muligt, fordi det hele tiden har været intentionen med dette projekt at det skulle være empirien der så at sige styrede blikket og retningen og ikke en teoretisk forforståelse der fra starten satte grænser for hvad der var muligt

at se. Denne tilgang kan være problematisk og jeg gik derfor i gang med at kontakte forskellige seminarier med henblik på at etablere en kontakt til mulige interviewpersoner allerede et par måneder inde i min tre-årige afhandlingsperiode. Dette skulle vise sig at være nemmere i teorien end i praksis.

I udgangspunktet var jeg interesseret i at generere noget mere almen viden om de relativt få minoriserede unge der var i gang med en læreruddannelse. Ifølge Danmarks Statistik drejede det sig om 4,2 % af den samlede tilstrømning til læreruddannelsen i 2005, hvorfor jeg anslog at det skulle være muligt at udarbejde og udsende spørgeskemaer til de pågældende. Disse spørgeskemaer skulle både kunne fungere som et bagtæppe for den efterfølgende kvalitative og subjektive analyse, men de skulle også tilvejebringe et ordentligt grundlag at vælge ud fra. En række opringninger til forskellige seminarer viste dog med al tydelighed at den opgave ikke var så let som først antaget. De havde ikke registreret deres indskrevne studerendes nationale tilhørsforhold eller deres statsborgerskab – og selvom de havde, var statsborgerskab ikke en sikker indikator på deres status som – ifølge Danmarks Statistiks terminologi – indvandrere og efterkommere med national oprindelse i ikke-vestlige lande. Det var tydeligt at jeg ikke kunne få adgang til de tal som Danmarks Statistik opererede med og ligeså tydeligt at det ville være en langsommelig og tidskrævende proces for det enkelte seminarium at indhente de oplysninger jeg efterlyste. Det betød at jeg valgte udelukkende at arbejde kvalitativt med min undersøgelse, og det betød samtidig at jeg blev nødt til at revidere hvorledes jeg ønskede at sample de personer der skulle indgå i undersøgelsen.

### 7.2.1 Udvælgelseskriterier

Jeg valgte som sagt at lade den kvantitative del af undersøgelsen hvile, da det lod til at være umuligt at få adgang til et repræsentativt udsnit af min målgruppe. Da det ikke lykkedes at opnå viden om lærerstuderende med minoritetsbaggrund ad den vej, begyndte jeg at arbejde mere med at indkredse mine udvælgelseskriterier på baggrund af den viden jeg havde fra Danmarks Statistik, samt på baggrund af hvad der ville være hensigtsmæssigt i forhold til min problemformulering. Det var vigtigt for mig at få **national** spredning i mit empiriske materiale, fordi jeg ikke havde lyst til at reducere mine analyseresultater til udelukkende at være et spørgsmål om national baggrund, hvilket kunne være meget nærliggende hvis jeg udelukkende havde interviewet lærere og lærerstuderende med eksempelvis pakistansk baggrund. Jeg mente at risikoen for at lægge for stor vægt på national baggrund som forklaringsparameter ville være mindre såfremt jeg havde unge repræsentanter for flere forskellige nati-

onaliteter inkluderet i undersøgelsen. En yderligere årsag til at jeg ønskede forskellige nationaliteter repræsenteret var at jeg havde en hypotese om at det i virkeligheden i højere grad var et spørgsmål om at 'almen andethed' end det var et spørgsmål om særligt nationalt tilhørsforhold der havde betydning for de unges oplevelser af at blive positioneret i en uddannelsessammenhæng.

Ud over national spredning var det centralt for mig at de unge jeg interviewede var hvad Danmarks Statistik benævner 'efterkommere af indvandrere fra mindre udviklede lande' – det vil sige børn af flygtninge og arbejdsmigranter fra ikke-EU-lande, USA, Canada, Australien og Japan. Grunden til at det var vigtigt at det netop var denne gruppe og ikke flygtninge eller 1. generationsmigranter der indgik i min undersøgelse var at en anden hypotese som jeg opererede med var sprogets betydning for udkommet af interviewundersøgelsen, samt sprogets betydning for oplevelsen af 'andetgørelse'. I forbindelse med mit speciale 'To sprog – et menneske' (1999) lagde jeg stor vægt på sprogets betydning for identitetskonstruktioner hos tosprogede. En central pointe i den forbindelse var, at modersmålet er centralt konstruktionen af identitet og at hvad man fortæller og hvordan man fortæller er afhængigt af om man bruger hhv. sit førstesprog eller sit andetsprog. I den forbindelse blev det klart for mig at anvendelsen af min interviewmetode var nært knyttet til den interviewedes forhold til det sprog han eller hun blev interviewet på. Derfor var det også vigtigt for mig at de unge jeg interviewede havde et nært forhold til det danske sprog, da det ikke var muligt for mig at interviewe dem på deres førstesprog; og derfor fravalgte jeg interviewpersoner der var ankommet til landet i en sen alder ud fra den begrundelse at sandsynligheden for at forholdet til det danske sprog ville være tættere såfremt de unge havde opholdt sig i landet fra fødslen eller fra en tidlig alder. Jeg er klar over at det ikke *nødvendigvis* forholder sig således, men ikke desto mindre anså jeg sandsynligheden for at det gjorde for større, hvorfor jeg valgte som jeg gjorde.

De interviewedes alder var ikke af afgørende betydning for mig, men da udgangspunktet for undersøgelsen var de lærerstuderende, og da disse oftest er relativt unge blev det også udgangspunktet for den alder jeg gerne så at mine interviewpersoner havde. Jeg var ikke interesseret i at interviewe mennesker med alt for stor aldersspredning, da jeg anser biografierne for *både* personlige fortællinger, men også som en slags afspejlinger af det samfund som de pågældende personer er vokset op i – og for at have mulighed for at kunne udsige noget mere alment om de samfundsmæssige vilkår der ligger til grund for de fortællinger der videregives mig, var det nødvendigt at de interviewede havde nogenlunde samme alder. De interviewede der indgår i undersøgelsen er således mellem 19 og 27 år gamle.

Med hensyn til interviewpersonernes køn valgte jeg i udgangspunktet kun at arbejde med kvindelige lærere og lærerstuderende. Køn er en socialiserende faktor som gør sig gældende i alle livets aspekter – vi kan ikke komme udenom at vi er kønnede enheder og at kønnet har en betydning for vores gøren og laden her i verden. Umiddelbart søgte jeg ikke desto mindre at afgrænse feltet til kun at omhandle kvinder, da jeg tænkte at det ville gøre studiet af forholdet mellem uddannelsesforestillinger og etnicitet enklere, hvis ikke et komparativt kønsperspektiv så at sige 'blandede sig' i designet. Jeg endte ikke desto mindre med at interviewe fire unge eller yngre mænd, men har dog i sidste ende valgt ikke at inddrage dem i undersøgelsen. To af de interviewede mænd faldt uden for projektets design i og med at de var noget ældre end målgruppen (begge i fyrrerne) og var ankommet til Danmark i en relativ sen alder. De andre to var begge gymnasieelever og jeg har søgt at gøre gruppen af gymnasieelever så lille som muligt, da disse interviews ikke i samme grad åbner op for analysen af positioneringsmuligheder i læreruddannelsen og i lærerfaget. Gymnasieinterviewene formår altså ikke at hjælpe mig i besvarelsen af de mere konkrete spørgsmål omhandlende forholdet mellem minoritetsstatus og læreruddannelse eller lærergerning, men jeg har alligevel valgt at medtage to interviews med gymnasieelever, da de på anden vis hjælper til at besvare nogle af mine forskningsspørgsmål.

### 7.2.2 Kontakten til interviewpersonerne

Efter at have afgrænset mine udvælgelseskriterier begyndte jeg at fokusere min energi på den kvalitative del af undersøgelsen og gik i gang med at undersøge muligheden for at komme i kontakt med unge minoritetskvinder i gang med en læreruddannelse. Det viste sig heller ikke at være så nemt, da seminarerne som sagt ikke kunne hjælpe mig. Da jeg samtidig ønskede at belyse uddannelsesvalgproblematikken fra forskellige steder i livet (det vil sige at jeg var interesseret i hvordan forestillinger om uddannelse adskiller sig alt afhængigt af hvor man befinder sig i sit uddannelsesforløb), var jeg også interesseret i at interviewe gymnasieelever der stod foran deres valg af uddannelse og færdiguddannede lærere, der allerede havde været igennem deres uddannelsesforløb. Disse gymnasieelever viste det sig at være nemmere at komme i kontakt med – både fordi der er flere af dem (jeg har jo som sagt valgt et uddannelsesfelt hvor repræsentationen af minoriserede unge er meget begrænset), men også fordi jeg havde nogle gode gate-keepers inden for gymnasieskolen. Jeg tog kontakt til en studievejleder på et studenterkursus og hun gav mig mulighed for at fremlægge mit projekt i to 2. kursusklasser – en matematisk

og en sproglig. Jeg brugte ca. 20 minutter i hver klasse på at præsentere mit projekt og sagde efterfølgende at jeg ville være på lærerværelset hvor de der var interesserede kunne henvende sig. Jeg endte med at få kontakt til to sproglige gymnasieelever og to matematiske gymnasieelever. Blandt de fire studerende var der som sagt også to unge mænd (en matematiker og en sproglig). Jeg valgte at interviewe dem også fordi jeg på daværende tidspunkt var ligeså interesseret i at afprøve min metode og kunne bruge dem som en slags pilotstudie – jeg var dog klar over at jeg ikke havde i sinde at bruge dem aktivt i selve analysen. De fire der havde meldt sig var hhv. en ung mand fra Afghanistan og en hvis forældre var fra Tyrkiet. Den ene kvinde kom fra Irak og den andens forældre var fra Tyrkiet.

Jeg valgte at interviewe alle fire på skolen, da det ikke var muligt at komme hjem til dem og foretage interviewene dér, og jeg ville gerne foretage mine interviews i – for dem – kendte omgivelser. Jeg lavede aftaler med dem efter skoletid og interviewene foregik i ledige klasselokaler. I udgangspunktet valgte jeg at forblive tro mod min metode, og da jeg allerede havde beskrevet mit projekt ganske detaljeret i præsentationen i klassen, fokuserede jeg i interviewsituationen på at finde ud af om de havde forstået hvordan jeg forestillede mig at et sådant interview kunne forløbe. Det var vigtigt for mig at de var klar over at det var dem der satte dagsordnen og at en livsfortælling kunne udmønte sig på et utal af måder, men det vigtigste var, at de fik fortalt mig hvad der for dem var centralt i forhold til deres livshistorie. Efter disse indledende manøvrer indgik vi en kontrakt hvori vi aftalte at alt hvad de fortalte mig ville blive behandlet fortroligt og at alle faktuelle oplysninger ville blive anonymiseret. Samtidig fik jeg deres samtykke til at dele af interviewet og mine tolkninger af deres fortælling ville kunne optræde endeligt i en publiceret afhandling.

Efterfølgende begyndte jeg mere aktivt at finde interviewpersoner der specifikt var involveret i læreruddannelsen eller færdiguddannede. Jeg sendte en e-mail til samtlige lærere i de pædagogiske fag på hhv. Blågårdens Seminarium og Københavns Dag- og Aftenseminarium (KDAS), hvori jeg formulerede mit behov for hjælp til at finde interviewpersoner. En seminarielærer fra KDAS kontaktede mig og vi fik et møde i stand. Hun var meget hjælpsom og interesseret i mit projekt og sørgede for at jeg foran en af hendes klasser fik lov til at fremlægge mit projekt. De studerende lød til at være meget interesserede i projektet og stillede relevante og nysgerrige spørgsmål. Jeg skrev min e-mail adresse og telefonnummer op på tavlen og bad dem henvende sig til mig hvis de var interesserede i at deltage. Jeg var ikke interesseret i at presse nogen til noget de ikke havde lyst til og det var derfor jeg lagde det op til dem at

kontakte mig. Efter dette møde ventede jeg på at høre fra nogle af de studerende, men der var ingen der reagerede – ingen henvendte sig. Jeg kontaktede min kontaktperson endnu engang og hun lovede at nævne det igen for klassen, men da det heller ikke gav et resultat, valgte jeg at gå anderledes til værks[11].

Jeg fik kontakt med en lærer på Blågårds Seminarium som satte mig i kontakt med deres praktikvejleder, som sendte mig en liste over en 5 piger der opfyldte de kriterier jeg havde opstillet for min undersøgelse. Jeg sendte et brev ud til disse fem og fire svarede tilbage inden for den første uge[12]. Jeg fik kontakt til en kvinde hvis forældre var fra Bosnien, én hvis forældre var fra Tyrkiet, én hvis forældre var fra Peru og én hvis forældre var fra Somalia. Disse fire kvinder blev interviewet i deres eget hjem, og reglerne for interviewformen blev overholdt stort set som foreskrevet.

### 7.2.3 Interviewsituationen

Som sagt foregik alle interviews i interviewpersonernes hjem og alle var meget villige til at indgå i en såkaldt narrativ kontrakt[13]. I alle tilfælde fik jeg lov til at optage interviewene på bånd og i alle tilfælde havde interviewpersonerne afsat så meget tid som var nødvendigt for at foretage et sådant interview (se bilag 1 – brev til interviewpersoner). I et tilfælde var interviewpersonens ægtefælle hjemme, men opholdt sig ikke i det rum hvor interviewet fandt sted. Efterfølgende fik jeg kontakt til en kvindelig lærerstuderende med pakistansk baggrund der studerede på et andet københavnsk lærerseminarium. Dette interview fandt sted hjemme hos mig om aftenen og forløb på samme måde som de foregående interview – med båndoptager og den tid det skulle tage at lave

[11] Jeg har tænkt meget over hvordan det kunne være at ingen meldte sig og er ikke som sådan kommet frem til en konklusion, men man kunne forestille sig at de unge der er interessante for undersøgelsen er trætte af konstant at være genstand for særlig opmærksomhed, hvorfor de – når de har haft muligheden for at takke nej – har valgt at ignorere min henvendelse. Det er selvfølgelig kun én mulighed af mange, men den repræsenterer et vigtigt dilemma i forskningen inden for minoritetsgrupper; nemlig at i forsøget på at gøre vilkårene for minoritetsgrupper bedre udsætter man dem rent faktisk for yderligere opmærksomhed, der igen er med til at fastholde dem i den minoritetsstatus som de har fået gennem forskellige diskurser og praktikker.

[12] Se bilag (brev til interviewpersoner)

[13] Med narrativ kontrakt forstås som det forhold hvor fortælleren indvilliger i at fortælle, og er indforstået med hvad det betyder at fortælle; interviewpersonen skal altså indvillige i at 'bære' fortællingen, mens det er ligeligt vigtigt at interviewerer ikke afbryder fortællingen før fortælleren selv oplever at hun har afsluttet den (Schütze 1983, Andersen og Larsen 2001)

et sådant interview. Det er ikke til at sige hvilken betydning det har haft for udkommet af interviewene at de fire blev foretaget i interviewpersonernes hjem og det en blev foretaget i mit hjem, men det påvirker selvfølgelig interviewsituationen, og derved også den der bliver interviewet, om hun befinder sig i trygge og kendte omgivelser.

Da denne del af empiriindsamlingsfasen var overstået, var det på tide at interviewe nogle færdiguddannede lærere. På KDAS er der et netværk for færdiguddannede lærere med minoritetsbaggrund, hvor de kan udveksle erfaringer og frustrationer, glæder etc. Jeg var blevet inviteret med til et sådant møde – både for at præsentere mit projekt, som kunne have deres interesse – men også for at få mulighed for evt. at rekruttere nogle lærere til min undersøgelse. Desværre blev mødet aflyst pga. manglende deltagelse og da det næste møde først var skemalagt til et halvt år senere, besluttede jeg mig for at forsøge at gå andre veje. Jeg fik fremskaffet oversigter over lærerkollegier på københavnske folkeskoler og sendte en mail ud til alle lærere med fremmedklingende navne. Denne fremgangsmåde er ikke den mest hensigtsmæssige idet der sagtens kan være lærere med minoritetsbaggrund der har navne der ikke klinger fremmed og der kan også sagtens være lærere der opfatter sig selv som 'danskere', men som har navne der kunne konnotere noget andet. Ikke desto mindre var det de eneste pejlemærker jeg havde at følge, hvorfor det blev sådan.

Tre lærere svarede tilbage og to var interesserede i at blive interviewet. Jeg valgte at interviewe dem begge, skønt den ene var en mandlig lærer midt i fyrrerne, der først var kommet til landet da han var i begyndelsen af tyverne og derfor faldt uden for mit sample – ikke desto mindre fungerede det godt for mig at lave flere interviews end der skulle indgå i undersøgelsen, både for at afprøve og løbende udvikle min interviewmetode og for at have et bredere sammenligningsgrundlag til mine mere generelle overvejelser. Den anden interviewperson var en kvinde midt i tyverne med makedonsk-bulgarsk baggrund, som havde arbejdet som lærer i ca. et år på interviewtidspunktet. Også dette interview foregik i interviewpersonens hjem. Efterfølgende fik jeg kontakt til endnu en kvindelig lærer – denne med tyrkisk-kurdisk baggrund og hende interviewede jeg på hendes bopæl om eftermiddagen efter arbejde. På dette tidspunkt i forløbet havde jeg nok empiri til at begynde at arbejde med det. Via gentagne lytninger af mit materiale, følte jeg at den række af interviews jeg på nuværende tidspunkt havde, var fyldestgørende for at kunne foretage den type analyse jeg var interesseret i at foretage.

### 7.2.4 Udskrivning af interviews

Efterfølgende gik jeg i gang med at få transskriberet mine interviews. Jeg har haft to studerende til at hjælpe mig med transskriptionerne, hvilket kan være både en fordel og en ulempe. Jeg har oplevet at det har været en fordel fordi det er en forskellig type feedback jeg har fået på de forskellige interviews, hvilket har givet mig en indsigt i hvordan forskellige mennesker i udgangspunktet tolker de forskellige interviews. I begge tilfælde har det været studerende fra pædagogik der har udskrevet for mig og i begge tilfælde har jeg bedt dem om at diskutere deres indtryk af interviewet (både indhold og form) med mig efterfølgende. Det har åbnet op for min egen tolkning af interviewene og har været frugtbart i forhold til at få andres øjne på visse momenter som jeg principielt kunne have taget for givet. Men det kan også ses som en ulempe at have to forskellige personer til at transskribere – det kan skabe inkonsistens i udskriftformen (skønt jeg havde diskuteret med dem på forhånd hvordan jeg ville have det gjort) og det som i udgangspunktet kan ses som en fordel (at få forskellige tolkningsoptikker på materialet) kan også være en ulempe, idet denne 'tolkningsdiskrepans' kan resultere i vidt forskellige udskrifter rent indholdsmæssigt.

I det hele taget kan det være problematisk ikke selv at udskrive sine interviews, da en væsentlig del af tolkningen finder sted allerede i udskrivningsfasen. Men fordi jeg i tolkningen af interviewene har arbejdet tæt sammen med mine bånd – dvs. at jeg har lyttet mine bånd igennem samtidig med at jeg har siddet med udskrifterne og udvalgt de passager der skulle indgå i selve analysen – har det ikke været så betydningsfuldt om det har været mig eller andre der har transskriberet.

# 8. Ni portrætter

Formålet med dette kapitel er at opsummere hver biografisk fortælling der indgår i analysen for at give læseren indsigt i de personer om hvem der fortælles. Jeg præsenterer i det følgende den forståelse af de unges forløb som jeg har konstrueret på baggrund af de narrative, selvbiografiske interviews. Det betyder at portrætterne fungerer som opsummeringer på biografierne og jeg inddrager det fortællerne fremhæver som centrale vendepunkter i hovedpersonernes biografi. Derudover er det meningen at kapitlet skal vise bredden i min empiri, samt de ligheder der kan være mellem hovedpersonerne. De fyl-

der ca. 1½ side hver og er opbygget således at de både indkapsler det kronologiske livsløb i fortællingerne, samt giver en mere teknisk indsigt i interviewene, dvs. en oversigt over længden på interviewet, sideantallet, interviewtidspunkt etc. Desuden indeholder hvert portræt en kort identificering af overordnet fortællelinie. Før portrætterne har jeg valgt at præsentere et skema hvori jeg redegør for fødselsår, oprindelsesnationalitet, samt uddannelsesmæssig og familiemæssig baggrund – dette for at skabe et samlet overblik over de unge der indgår i undersøgelsen.

## 8.1 Oversigt over hovedpersoner

| | Fødsels-år | Oprindelses-nationalitet | Uddannelsesbio-grafi | Familieforhold |
|---|---|---|---|---|
| **Nadima (fighter-fortælling)** | 1984 | Irakisk – kom til Danmark som flygtning i 1992 | Afbrudt gymnasium – påbegyndt studenterkursus | Bor hjemme med far, mor lillebror og lillesøster |
| **Yasemin (offer-fortælling)** | 1984 | Tyrkisk – født i Danmark | Afbrudt gymnasium – påbegyndt studenterkursus | Bor hjemme med far, mor, og lillebror. Har tre udeboende brødre |
| **Zoha (harmoni-fortælling)** | 1977 | Pakistansk – født i Danmark | Student - påbegyndt en mvu og en lvu. Pt. på 3. år på lærerseminariet | Gift – datter på tre år. En lillebror |
| **Gül (trods-fortælling** | 1977 | Tyrkisk-kurdisk – kom til Danmark som 1-årig | Student - påbegyndt en lvu. Pt. på 2. år på lærerseminariet | Gift – ingen børn. 5 søskende – Gül er den næstyngste |
| **Gloria (trods-forælling / fighter-fortælling)** | 1977 | Bosnisk – født i Danmark. I Bosnien fra 1980 til 1990. tilbage til Danmark i '90 | HF - påbegyndt sosu-uddannelse. Pt. på 2. år på lærerseminariet | Gift – søn på tre år. Har to storesøstre og en lillesøster |
| **Natasja (selvstændig-heds-fortælling)** | 1980 | Somalisk – født og opvokset i Danmark | Student – pt. på 1. år på lærerseminariet | Deler en lejlighed med en veninde. En storesøster og er vokset op hos moderen – faderen og moderen skilt da N. var 10 år |
| **Maria (harmoni-fortælling)** | 1980 | Peruviansk – født i Peru. Kom til Danmark i 1989 som niårig | Student – pt. på 1. år på lærerseminariet | Bor med sin kæreste i lejlighed. Far og stedmor og halvlillesøster. Mor bor i udlandet |
| **Ewa (refleksions-fortælling)** | 1977 | Makedonsk-bulgarsk. Født og opvokset i Danmark | Student. påbegyndt lvu. færdiguddannet som lærer i 2002 | Bor med sin kæreste i lejlighed. Gravid med sit første barn. Far og mor skilt. Mor død. storesøster, halvlillebror, stedmor og stedbror |
| **Özlem (dannelses-fortælling)** | 1977 | Tyrkisk-kurdisk. Født og opvokset i Danmark | HF - færdiguddannet lærer i 1999 (?) | Bor til leje. Mor og far, storebror, lillesøster og lillebror. |

## 8.2 Nadima: "Jeg er ret asocial"

*Interviewet med Nadima blev foretaget den 15. januar 2003 på Nadimas uddannelsesinstitution. Selve interviewet er ca. 2 timer og 15 minutter langt og fylder i udskrift 61 sider.*

Nadima er født i 1984 i Irak af irakiske forældre. I 1990 bliver Nadimas forældre nødt til at flygte fra Irak sammen med Nadima og hendes et år yngre

lillebror. De flygter fra Irak til Jordan hvor de er ca. et år. Nadima er glad for at være i Jordan, men både faderen der er jægerpilot og moderen der er ingeniør har svært ved at få arbejde og de vælger at flygte videre til Danmark. I 1992, da Nadima er 8 år gammel, kommer hun og hendes familie til Danmark. Nadima fortæller stort set intet om sin barndom i Irak. Da jeg spørger direkte til hendes barndom i Irak fremhæver hun krigene og manglen på beskyttelsesrum. Hun siger: "Jeg kan huske at det var sådan ret sort det hele". Efterfølgende modstiller hun tiden i Irak med det år de opholdt sig i Jordan – hun er gladere for at være i Jordan og mener at det var friere og at det var godt at gå i skole i Jordan. Hun har også efterfølgende været på ferie i Jordan, men har (selvsagt) aldrig været tilbage i Irak.

De første par år bor Nadima og hendes familie i Jylland og siden kommer de til København hvor de har boet lige siden. Til at begynde med bor de i en flygtningelejr, men får hurtigt tilbudt en bolig i en større by i Jylland. Efter ca. et år vælger Nadimas forældre imidlertid at flytte til København – ifølge Nadima, fordi der var for mange udlændinge dér hvor de boede i Jylland. Hun starter i folkeskole i København og har ikke særlig mange venner der. Hun fremhæver en pakistansk pige der starter i sjette klasse og en thailandsk pige, som hun også bliver venner med. Nadima er flittig i skolen, laver sine lektier og får høje karakterer, men hun er ikke særligt social – hun fortæller om nogle venner hun har hjemme fra gården, som hun hurtigt vokser fra fordi de ikke er interesserede i skole og skolearbejde. Moderen har også stor indflydelse på Nadimas forhold til skole.

Nadima begynder på gymnasiet efter niende klasse, men dropper ud kort tid efter – efter eget udsagn på grund af dårlige karakterer. Hun føler sig heller ikke særligt godt tilpas i gymnasiet. Hun har svært ved at identificere sig med sine klassekammerater Hun begynder at arbejde på en større dansk avis og efter et år påbegynder hun studenterkursus. Nadima vil gerne være læge og hun går på matematisk linie.

Igennem hele fortællingen tematiseres 'det at være god til noget'. Dette: 'at være god til noget' er den centrale fortællelinie[14] og kobles til en fremstil-

[14] 'Den overordnede fortællelinie refererer til et begreb Fritz Schütze anvender i diskussionen af autobiografiske spontanfortællinger. Han definerer fortællelinie således: "en tematisk specifik sammenkædning af processtrukturer [det/de erfaringsperspektiv(er) der anlægges i forhold til bestemte hændelsesforløb, og som udtrykkes både indholdsmæssigt og strukturelt i teksten] ud fra et centralt udsigtspunkt". Schütze arbejder med forskellige og ofte konkurrerende fortællelinier i den samme tekst – jeg har i dette valgt at identificere *den overordnede fortællelinie* hvilket er hvad jeg viser i det ovenstående.

ling af Nadima som 'asocial'. Fordi det er så vigtigt for Nadima at være god i skolen, at vise sit værd gennem karaktergennemsnit og ikke gå på kompromis med disse mål, bliver det igennem fortællingen i høj grad på bekostning af 'noget andet' – nemlig sociale relationer. fortælleren sætter fokus på Nadimas karakterer og forholdet mellem det at være god og få høje karakterer. Hun oplyser om Nadimas karaktergennemsnit i gymnasiet og på studenterkursus. Engelsk er hendes yndlingsfag (såvel som kemi, fysik, biologi etc.) og matematik er hun 'ikke god til' på trods af at hun får gode karakterer – hun lærer det udenad, men kan ikke li' det og derfor vil hun ikke definere sig selv som værende god til det.

Fortællingen bærer præg af at være en fortælling om at kæmpe for det man vil opnå, og jeg vælger at karakterisere denne type fortælling *fighter-fortællingen*. Det vil altså sige at fremstillingen af Nadima er af en person der bliver nødt til at arbejde for det hun vil opnå.

## 8.3 Yasemin: "Jeg kan ikke forstå hvordan jeg ikke kan være dansker"

*Interviewet med Yasemin blev foretaget den 22. januar 2003 på uddannelsesinstitutionen. Selve interviewet er ca. 2 timer langt og fylder i udskrift 77 sider.*

Yasemin er 19 år gammel på interviewtidspunktet, bor hjemme og går på 1. år på studenterkursus. Hun er af tyrkisk oprindelse og født og opvokset i en forstad til København. Hun har tre ældre og en yngre bror, hvoraf kun lillebroderen bor hjemme. Hendes far kom fra Tyrkiet til Danmark i begyndelsen af 70erne som gæstearbejder og hendes mor flyttede hertil da hun blev gift med Yasemins far. Yasemin har gået i vuggestue og børnehave og det har alle hendes brødre også. Hun starter i 1. klasse i 1990 og går på den samme skole til og med 6. klasse. Da Yasemin skal starte i 7. klasse flytter hun og hendes familie til en anden forstad hvorfor hun er nødt til at flytte skole. Efter 9. klasse starter Yasemin i gymnasiet og fuldfører ca. 2½ år. Hun dropper ud i midten af 3g og får at vide at hun er nødt til at gå både 2.g og 3.g om på grund af sine lave karakterer. Yasemin har ikke lyst til at gå årene om på det samme gymnasium og får heller ikke lov til at starte på gymnasiet i nabokommunen – studievejlederen foreslår hende eventuelt at starte på teknisk skole, men ved et tilfælde finder hun ud af at hun har mulighed for at starte

på et toårigt studenterkursus. Ud over pt. at være gymnasieelev arbejder Yasemin også som lørdagsafløser i en Netto.

Som i Nadimas tilfælde er skole en central fortællelinie hos Yasemin, men det er i modsætning til Nadima ikke det faglige der som sådan er i fokus i Yasemins skolefortællinger, men i højere grad fortællinger om oplevelsen af at føle sig forskelsbehandlet i forskellige skolesammenhænge. Hvor Nadima i høj grad defineres som asocial af fortælleren, der igen knytter denne fremstilling an til det slidsomme skolearbejde, søger Yasemins fortæller at fremstille hende som meget social.

Fortællingens form er karakteriseret ved det jeg kalder en *offerfortælling* i og med at fortælleren positionerer Yasemin som én der (ofte) er offer for andres uretfærdighed.

## 8.4 Zoha: "Jeg tænker mest på min religion"

*Interviewet med Zoha blev foretaget den 14. oktober 2003 i interviewerens hjem. Selve interviewet er ca. 1 time og 45 minutter langt og fylder i udskrift 39 sider.*

Zoha er på interviewtidspunktet 26 år gammel og i gang med sit andet år på et lærerseminarium i Københavnsområdet. Hun er af pakistansk oprindelse og født og opvokset i Danmark. Hun er gift og har et barn. Zoha har en lillebror der er dansk gift og begge hendes forældre bor i Danmark. Hun går på en arabisk friskole de første tre skoleår og efterfølgende vender familien tilbage til Pakistan, men bliver kun et år og rejser så tilbage til Danmark. Ifølge fortælleren var det et hårdt år, delvist på grund af den radikalt anderledes skolekultur. Zoha starter i modtageklasse i en dansk kommuneskole, men i modsætning til de andre elever i klassen, kan Zoha godt noget dansk og bliver derfor hurtigt flyttet over i 4. klasse. Zoha er glad for at gå i skole og især i 10. klasse er en stor succesoplevelse.

Efter 10. klasse begynder Zoha på gymnasiet på sproglig linie, men finder sig ikke rigtigt til rette på gymnasiet, da hun ikke kan affinde sig med de mange fester og alkohol. Hun gennemfører dog på opfordring af moderen, der siger til hende at hun jo går der for det faglige og ikke for vennernes skyld. Zoha bliver gift med en pakistansk mand i løbet af 3.g og da hun har forsørgerpligt bruger hun ca. et år efter endt studentereksamen på at arbejde for at tjene penge til at forsørge sig selv og sin mand. Hun påbegynder at læse til pædagog, men finder det ikke fagligt udfordrende og dropper derfor ud i løbet af første år – efterfølgende påbegynder hun en mere teknisk, videregå-

ende uddannelse, men det viser sig slet ikke at være noget for hende, hvorfor hun også dropper denne uddannelse inden året er omme. Hun vil gerne have en uddannelse, men har svært ved at finde ud af hvad hun har lyst til at lave og søger ind på seminariet som anden prioritet. Det er her hun bliver optaget og hun er på interviewtidspunktet rigtig glad for at læse til lærer. I den mellemliggende tid har Zoha fået et barn og arbejder samtidig som 'rollemodel' hvor hun tager rundt og holder foredrag for sent ankomne flygtninge- og indvandrerunge om hvordan det er at være ung minoritet i Danmark.

Den overordnede fortællelinie i Zohas livsfortælling er forholdet mellem det danske og 'det andet'. Zoha er meget detaljeret i beskrivelserne af sit hjemmemiljø og de forskelle der er på den måde hun og hendes familie lever på og den måde det omkringliggende samfund lever på. Samtidig er der en konstant vekslen i fortællingen mellem på den ene side at holde fast i en forestilling om en bestemt pakistansk måde at leve på og en beskrivelse af en praksis der på mange måder ligner den andre unge danskere lever og agerer i.

Fortællingens form er harmonisøgende, hvilket jeg benævner som en *harmonifortælling*. Det kommer særligt til udtryk i fortællerens løbende arbejde med at harmonisere potentielt konfliktfyldte narrationer.

## 8.5 Gül: "Min søster er sådan, mere 'tyrkisk"'

*Interviewet med Gül blev foretaget den 26. oktober 2003 i Güls eget hjem. Selve interviewet er ca. 2 timer og 15 minutter langt og fylder i udskrift med 69 sider.*

Gül er på interviewtidspunktet 26 år gammel og lærerstuderende på andet år. Hun er af tyrkisk-kurdisk oprindelse og kom til Danmark da hun var omkring et år gammel. Hun er nummer fire af en søskendeflok på i alt 5 søskende og er gift med en mand af tyrkisk-kurdisk oprindelse, som hun bor sammen med i en forstad til København.

Gül starter på den lokale folkeskole, men da den lukker efter tredje klasse, fordi der er få elever, vælger hendes forældre at sætte hende og hendes bror i en tysk privatskole. Gül går på privatskolen i tre år og synes det er hårdt – både på grund af sproget og fordi hun er kommet fra en meget lille skole med ganske få elever i hver klasse. I syvende klasse flytter hun skole igen og denne gang til en kommunal folkeskole. Her går Gül fra syvende til og med niende klasse. Gül er ikke udelt begejstret for at gå i skole, men vælger ikke desto mindre at fortsætte på gymnasiet. Hun dropper ud af gymnasi-

et i slutningen af 2.g – delvist på grund af dårlige karakterer. Efterfølgende tager Gül en toårig HF.

Gül starter på universitetet efter endt Hf-eksamen, men dropper ud efter et år. I mellemtiden er Gül også blevet gift. Hun har mødt sin mand på HF og han er også studerende på interviewtidspunktet. Hun har før ægteskabet boet sammen med sin kæreste og dette er blevet accepteret af hendes forældre. På et tidspunkt er hun også på nippet til at ville skilles fordi hun synes at hendes mand ikke giver hende den frihed hun mener at have krav på, men de gennemlever krisen og er stadig gift.

Det er lidt uklart hvordan det går til at hun begynder på lærerseminaret, men det viser sig under alle omstændigheder at være et godt valg. Hun er glad for at gå på seminaret og føler i høj grad at hun kan bruge sin flerkulturelle baggrund i forbindelse med både uddannelsen og det efterfølgende erhverv. Hun vil gerne undervise voksne, men skifter lidt mellem at ville kunne bruge sin baggrund til at gøre skolesituationen nemmere for andre børn med flerkulturel baggrund, og gerne ville arbejde med voksne og sprogundervisning (dansk som andetsprog).

Den overordnede fortællelinie i Güls fortælling er forholdet til og forestillingen om familie. Hun beskriver og fortæller indgående om sine søskende og hendes placering i forhold til dem – hun er på mange måder faderens yndling og har fået lov til meget i forhold til sine søskende. Hun er opvokset i Danmark som den eneste af pigerne og det betyder meget for både uddannelse og den opdragelse de har fået – der er stor forskel på den måde hun er blevet opdraget og den måde hendes ældre søstre er blevet opdraget på. Familien er meget vigtig i Güls livsfortælling og hun understreger gang på gang at de er grunden til at hun er i Danmark og ikke rejser ud. Hun indleder også interviewet med at fortælle om sin familie og sit forhold til sine søskende frem for – hvad der ville være naturligt i forlængelse af min introduktion til min forskning – uddannelse og uddannelsesvalg.

I forhold til fortællingens form har jeg valgt at karakterisere fortællingen om Gül som en *trodsfortælling.* Dette gør jeg med baggrund i fortællerens fremstilling af Gül som en der handler *på trods af* omstændighedernes opstilling af barrierer for hendes livshistorie. *Trodsfortællinger* ligner på mange måder *fighterfortællinger,* men de fremskriver i højere grad dårlige odds hvor fighterfortællinger fremskriver personens håndtering af oddsene.

## 8.6 Gloria: "Jeg er ikke bange for at sige min mening"

*Interviewet med Gloria blev foretaget den 17. juni 2003 i Glorias eget hjem. Selve interviewet er ca. 2½ timer langt og fylder i udskrift 73 sider.*

Gloria er på interviewtidspunktet 26 år gammel og har lige afsluttet andet år på lærerseminariet. Hun kommer oprindeligt fra det forhenværende Jugoslavien og er født i Danmark, men har tilbragt en del år i forældrenes hjemland. Gloria har to storesøstre og en lillesøster og begge hendes forældre bor i Eksjugoslavien. Hun er gift med en jugoslav og har en søn.

Gloria er som sagt født i Danmark, men da hun var omkring 4 år tager hendes mor og far tilbage til Jugoslavien fordi de ikke kan finde sig til rette i det danske. De efterlader deres to ældste døtre i Danmark fordi de er så store at de er i gang med uddannelse og har etableret sig med et liv i Danmark, men de tager de to yngste døtre – og hermed også Gloria – med tilbage til Jugoslavien. Da krigen bryder ud vælger de at sende de to yngste døtre tilbage til Danmark og bo hos storesøsteren. Gloria starter i niende klasse, selvom hun ikke formelt har fået tilladelse hertil, da hun i princippet er asylansøger og ikke er berettiget til uddannelse, men søsteren laver en aftale med den lokale folkeskole og de lader hende følge undervisningen samtidig med at hun sideløbende går i en modtageklasse for at lære dansk (igen). Hun er meget glad for at gå i skole og det er gensidigt – skolen er glad for at have hende. Hun får ikke umiddelbart at vide at søsteren har lavet den ordning med skolen for at hun ikke skal være nervøs, men resultatet er at hun får lov til at starte direkte i tiende klasse efter modtageklasse. Hun gør tiende klasse færdig og begynder på HF.

Efter HF påbegynder hun en uddannelse som social- og sundhedshjælper, men gennemfører ikke pga. sygdom. I mellemtiden har hun mødt sin nuværende mand, der også er af Jugoslavisk oprindelse og der – i lighed med hende – er født i Danmark, men har været tilbage i Jugoslavien i en årrække. Hun kender ham fra HF, men bliver ikke kæreste med ham i den sammenhæng.

Den overordnede fortællelinie i Glorias fortælling er hendes 'autoritative forhold' til hvad det vil sige at undervise og være lærer. Fortælleren taler meget om hvor stor betydning det har haft for Glorias forhold til sin uddannelse at hun har gået i skole i Jugoslavien og mener på mange måder at den form for skolegang er befordrende for læring, men samtidig har hun været i praktik

i løbet af sin uddannelse i Eksjugoslavien og er alligevel ikke helt tryg ved hvordan undervisningen finder sted dér. Selvom fortællingen er spækket med narrationer fra hendes barndom og livet med manden, er det stadig fortællelinien om den autoritative skolelærer der vinder over andre fortællelinier.

Også fortællingen om Gloria er en *trodsfortælling*. Fortælleren fremstiller Gloria som en der lykkes *på trods af* modgang, og som en selvstændigt handlende person, der formår at vende udviklingen fra negativt til positivt. Denne fortælling kunne også karakteriseres som en *fighterfortælling*.

## 8.7 Natasja: "Jeg er sådan meget hård mod mig selv"

*Interviewet med Natasja blev foretaget den 25. juni 2003 i Natasjas eget hjem. Selve interviewet er ca. 2 timer og 10 minutter langt og fylder i udskrift 67 sider.*

Natasja er på interviewtidspunktet 22 år gammel og har lige afsluttet første år på lærerseminariet. Hun er af somalisk oprindelse og er født og opvokset i Danmark. Natasja har en storesøster der er ca. 10 år ældre og bor i England. Hendes mor og far bor begge i Danmark, men er skilt. Moderen er vokset op i England hos noget familie og faderen er vokset op i Somalia.

Natasja deler pt. en lejlighed med en veninde. Hun har boet hele sin barndom på Vestegnen og gået på den samme skole fra børnehaveklasse til og med niende. Hun er glad for at gå i skole og fortælleren kommenterer at hun lærte meget om 'dansk kultur' ved at gå i skole. Hun er også en af de eneste 'indvandrere' (som fortælleren kalder det) på sin skole. I løbet af folkeskoletiden bliver Natasjas forældre skilt og hun bliver boende med sin mor. I den forbindelse holder hun også op med at gå i koranskole (noget hun har været grundigt utilfreds med). Hun ser sin far med ujævne mellemrum og han figurerer ikke meget i hendes fortælling. Efter niende klasse starter Natasja på gymnasiet og fuldfører dette. Hun begynder efterfølgende at arbejde som piccoline hos et revisionsfirma og de tilbyder hende læreplads. Det sætter tanker i gang hos Natasja om hvad hun *ikke* har lyst til at beskæftige sig med. Hun tager på højskole og ved hjemkomsten søger hun ind på seminariet. Fortælleren siger at Natasja nok ubevidst hele tiden har vidst at hun gerne ville være lærer: 'en slags latent viden' som hun formulerer det.

I løbet af sin gymnasietid og efterfølgende har Natasja haft en hel del fritidsjobs – hun har stået i en skobutik, arbejdet på restaurant (hvor hun stadig

arbejder), stået i en 7-11 og gjort rent hos en læge. De mange studiejobs indholdsudfylder på mange måder en stor del af Natasjas fritid.

Den overordnede fortællelinie i fortællingen om Natasja er en tematisering af tilhørsforhold. I modsætning til de andre hovedpersoner, fremstilles Natasja ikke som splittet mellem forskellige lande, men snarere omvendt; det er en central fortællelinie at Natasjas tilhørsforhold er til Danmark og det liv hun lever hér. En konkurrerende fortællelinie er tematiseringen af selvstændighed. Det har jeg dog valgt at benævne som den overordnede *fremstillingsform.*

Jeg vælger at beskrive fremstillingen af Natasja som en *selvstændighedsfortælling,* da det er den centrale fremstillingsform som fortælleren benytter sig af. Det er blandt andet karakteristisk at hun fremstiller Natasja som selvforsørgende, og hun er da også den eneste af de ni – ud over Özlem – der bor alene.

## 8.8 Maria: "Man vil gerne have at man passer lige ind"

*Interviewet med Maria blev foretaget den 3. juli 2003 i Marias eget hjem. Selve interviewet er ca. 2 timer langt og fylder i udskrift 62 sider.*

Maria er på interviewtidspunktet 22 år gammel og har lige afsluttet første år på lærerseminariet. Hun er oprindeligt fra Peru, og kommer til Danmark som niårig med sin far, der er flygtet fra Peru af politiske årsager. Marias mor og far blev skilt da Maria var 5 år og moderen er bosat i et andet Europæisk land. Faderen har giftet sig igen og har med sin nye kone to børn – Marias halvsøstre. Hun bor sammen med sin kæreste i på Vestegnen.

Maria går i skole i Peru de første år, og fortælleren siger at skolen i Peru er et sted hvor der hersker disciplin og autoritetstro, men også at Maria ikke lever op til de krav og ofte bliver skældt ud for at lave ballade. Mens de stadig bor i Peru, er det i høj grad kvinderne i familien der tager sig af Maria efter moderen er rejst, fordi faderen arbejder om dagen og studerer om aftenen. Som sagt flygter de til Danmark og til at begynde med bor de to år på et asylcenter. Maria begynder i modtageklasse mens de stadig bor på asylcentret og da de får permanent opholdstilladelse finder de (efter en kort afstikker til et hotel i København) en lejlighed i samme område som asylcentret befinder sig i – Maria er efter et år blevet sluset ind i en normal fjerde klasse og faderen vil gerne have at hun bliver i den skole hvor hun har fået kammerater og etable-

ret et forhold til lærerne etc. Samtidig med at de flytter i lejlighed møder Marias far sin nuværende kone gennem det katolske miljø i Danmark, og kort tid efter bliver Marias ældste halvlillesøster født.

Maria starter på gymnasiet efter niende klasse og vælger et gymnasium der ligger et stykke fra hvor de bor for at komme væk fra sine klassekammerater fra folkeskolen – hun trænger til luftforandring. Efter gymnasiet flytter Maria sammen med sin kæreste – først i hans etværelseslejlighed uden dog officielt at være flyttet ind, men da de får noget større, flytter de officielt sammen. Omtrent samtidig er Maria også tilbage i Peru for første gang siden flugten; hun tager på en tur til Sydamerika med en veninde og besøger sin familie og genser Peru og Lima.

Moderen har i den mellemliggende periode forsøgt at finde Maria og på et tidspunkt (det fremgår ikke klart hvornår) kontakter hun Maria og det viser sig at hun bor i Europa. De begynder at se hinanden igen i ferier og ved særlige lejligheder, men fortælleren siger at de aldrig rigtigt har opnået et særlig tæt forhold.

Maria søger ind på seminariet da hun kommer hjem fra sin rundrejse og vælger seminariet fordi hun havde fået at vide at det kan være en nem måde at komme ind på psykologi når man ikke havde gennemsnittet til at komme ind, men efterhånden er Maria blevet rigtig glad for at gå på seminariet og føler at hun har valgt rigtigt.

Den overordnede fortællelinie i fortællingen om Maria er kendetegnet ved selvstændighed. Det er et tilbagevendende tema i fortællingen, og det går igen såvel i forhold til hendes opvækst i Peru, som i de fortællinger der knyttet til hendes liv i Danmark. Faderen spiller en central rolle i denne fortællelinie, da han har været eneforsørger, og derved har haft afgørende betydning for Marias selvstændiggørelse.

Jeg vil karakterisere fortællingen om Maria som en *harmonifortælling* idet fortælleren – som i fortællingen om Zoha – søger at tilpasse de konfliktfyldte fortællinger til en mere harmonisk fremstilling.

## 8.9 Ewa: "Mit trumfkort var at arbejde med minoriteterne"

*Interviewet med Ewa fandt sted på hendes bopæl i København den 7. april 2003. Selve interviewet er ca. 2 timer og 45 minutter langt og fylder i udskrift 75 sider.*

Ewa er på interviewtidspunktet 26 år og færdiguddannet lærer fra 2002. Hun er ansat på en københavnsk folkeskole, hvor hun har været i næsten et år – siden hun blev færdig som lærer. Hun bor i København med sin kæreste og er på interviewtidspunktet gravid med deres første barn. Hendes forældre kommer fra hhv. Makedonien og Bulgarien og Ewa er født og opvokset i Danmark. Hun har en storesøster og som også er født i Danmark. Ewas far kommer til Danmark i slutningen af 60erne for at arbejde på den Jugoslaviske ambassade og hende mor følger med. I 1971 bliver Ewas storesøster født og i perioden mellem søsterens fødsel og Ewas fødsel rejser hendes far meget rundt og er udstationeret to år ad gangen rundt omkring i Europa, mens hendes mor er fast i Danmark. I 1977 kommer faren tilbage til Danmark permanent, og det er også det år hvor Ewa bliver født. De bor til at begynde med i provinsen. Faren får permanent opholdstilladelse i Danmark i begyndelsen af 90erne og arbejder fortsat på ambassaden. I den mellemliggende periode uddanner han sig til ingeniør i Danmark. Moren arbejder også på en ambassade og studerer sideløbende. I begyndelsen af 90erne bliver forældrene skilt og Ewa flytter til Amager med sin far og søster, da moren bliver syg.

Ewa flytter hjemmefra som 16-årig og flytter sammen med sin daværende kæreste. Hun får ikke SU fordi hun er så ung, hvorfor hun arbejder tre forskellige jobs på samme tid. Hendes søster er på det tidspunkt for længst flyttet hjemmefra. Ewa går i gymnasiet fra hun er 14 til hun er 17. Årsagen til at hun bliver student så tidligt er at hun har gået på den internationale skole hvor man starter tidligere end det er normalt i danske folkeskoler.

Som 19-årig starter Ewa på medicinstudiet og gennemfører ca. et semester, men dropper ud (delvist pga. sin unge alder og delvist pga. de lange fremtidsudsigter et langt studie bærer med sig). I 1998 finder Ewa ud af at hun ville være lærer og hun starter på seminaret umiddelbart derefter. I samme periode møder Ewa sin nuværende kæreste, der er bror til en af Ewas veninder.

Ewas far har efter skilsmissen fra Ewas mor giftet sig igen med en bulgarsk kvinde med hvem han har en søn og en stedsøn.

Den overordnede fortællelinie i Ewas fortælling er graden af selvstændighed der er mere eller mindre udtalt i langt de fleste delfortællinger. Ewas opvækst har været præget af at hun skulle kunne klare sig selv – hendes far (som hun boede hos fra hun var ti år) rejste på forretningsrejser i gennemsnit halvdelen af året og i den tid var Ewa overladt til sig selv. Hendes søster kom forbi fra tid til anden og så om hun havde det godt, men i grove træk har hun skullet passe sig selv. Hun flytter også hjemmefra som 16-årig og klarer sig selv økonomisk fra da af. I forbindelse med sine studier fortæller Ewa om

hvor svært det er for hende at skulle deltage i gruppearbejde og i forbindelse med sit arbejde fortæller hun om hvordan hun holder sig meget for sig selv i forhold til de andre lærere. Det er altså en kombination af en stærk selvstændighedsfølelse (som er mere eller mindre frivillig) og en oplevelse af sig selv som enspænder der er den overordnede fortællelinie i Ewas livsfortælling.

I fortællingen om Ewa kommer fortællerens refleksioner over Ewas livshistorie vældig tydeligt frem, hvorfor jeg har valgt at benævne denne fortælling som en *refleksionsfortælling*. Det er særligt refleksioner over Ewas relationer og uddannelsesstrategi der er i centrum, men frem for at fremstille Ewa som eventuelt offer eller fighter, vælger fortælleren at fremstille hende som en der *reflekterer over* det levede liv.

## 8.10 Özlem: "Jeg er ikke dansk nok"

*Interviewet med Özlem fandt sted på hendes bopæl den 16. marts 2004. Selve interviewet er ca. 1½ time langt og fylder i udskrift 39 sider.*

Özlem er på interviewtidspunktet 27 år og af tyrkisk-kurdisk oprindelse. Hun har været færdiguddannet som lærer i fem år. Hun er ansat på en københavnsk folkeskole hvor hun har været i fire år med et halvt års pause. Hun bor til leje i København, er skilt/ugift og har ingen børn. Özlem har en storebror der er ti år ældre end hende selv, en lillesøster der er et år yngre end hende selv og en lillebror der er fire år yngre end hende selv. Özlems far kommer til Danmark i slutningen af 1960erne og Özlems mor følger efter i 1976 med hendes på det tidspunkt 8-årige bror. Özlem bliver født kort tid efter moderens ankomst til Danmark og Özlem er født og opvokset i Danmark i Nordsjælland, hvor hendes forældre stadig bor. Da hun er 12 år flytter de til en anden by, hvilket resulterer i at Özlem skifter skole. Hun har været meget glad for at bo der hvor de boede, og oplever flytningen som ganske forfærdelig; de flytter et sted hen hvor der stort set ingen andre 'indvandrere' bor og Özlem bliver mobbet i skolen.

Hun vælger at tage 10. klasse på en anden skole og det lader til at være en god beslutning – hun bliver gladere og det går bedre med venskaberne. Efter 10. klasse starter Özlem på HF og i løbet af sommerferien bliver hun forlovet med en tyrkisk-kurdisk mand. Det efterfølgende år bliver de gift og manden flytter til Danmark, men ægteskabet holder kun ganske kort og med familiens opbakning får Özlem en skilsmisse. Hun er i samme periode begyndt på lærerseminariet. Hun ville gerne have læst jura, men hendes mor synes ikke det

er passende for en gift kvinde at have så lange arbejdstider som man har som jurist. Moderen foreslår Özlem at læse til pædagog og som et slags kompromis vælger Özlem lærerseminariet. Efter endt uddannelse får Özlem ansættelse på en skole i det område hvor hun bor (stadig sammen med sine forældre), men hun føler at hun bliver behandlet som en 'andenrangslærer' og siger op efter et års ansættelse. Hun får siden hen ansættelse på en københavnsk folkeskole og der har hun været siden.

Özlem flytter hjemmefra da hun er midt i tyverne – først til en lejlighed i samme område som hendes forældre bor i og siden ind til København.

Den overordnede fortællelinie i Özlems fortælling er udviklingen fra 'den pæne kurdiske pige' til den hun er i dag, som er 'noget andet'[15] med hendes egne ord; det er bevægelsen fra det der forventes af hende fra andre, til det hun forventer af sig selv. I dette tilfælde fremhæver jeg en konkurrerende fortællelinie, nemlig den der handler om at være stærk. Det er tilbagevendende – og sammenkædet med første fortællelinie – at Özlem altid har skullet være 'den stærke'. Hendes søster har været syg hele sit liv og broderen har en misbrugspsykose, så Özlem har altid været det stabiliserende element i søskendeflokken – hun har både fået og påtaget sig ansvaret for at være den 'velfungerende' så at sige. Grunden til at jeg i dette tilfælde vælger at fremhæve to fortællelinier er, at de er tæt forbundet – udviklingen fra 'pæn kurdisk pige' til 'noget andet' er nemlig også lig med en proces der indebærer at fralægge sig ansvaret for resten af familien.

Fortællingen om Özlem er en *dannelsesfortælling* med klassisk hjem-ud-hjem-opbygning, som det også kommer til udtryk ovenfor i den overordnede fortællelinie. Men hér er der altså et sammenfald mellem form og fortællelinie. Jeg har valgt hér at tale om en dannelsesfortælling, da fortælleren fremstiller Özlems biografi som en rejse hen imod et endeligt mål, og de fortællinger der ligger imellem har alle til hensigt at få bragt Özlem hen til slutningen.

[15] 'Pæn kurdisk pige' og 'noget andet' er Özlems egne ord for hvordan hun ser sig selv før og nu

# Analyse

Den følgende analyse falder i to dele, en case-analyse der tager sit udgangspunkt i tre af de ni livshistoriefortællinger beskrevet ovenfor, samt en tematisk analyse der har til formål at diskutere centrale temaer på tværs af de ni livshistoriefortællinger.

Grundene til at jeg vælger dette dobbelte perspektiv er flere. I kapitel 9 og 10 argumenterer jeg for den enkelte analyseform, men her redegør jeg kort for valget af forskellige tilgange. Case-analysen har den fordel at den skaber mulighed for at se de bagvedliggende strukturer der gør sig gældende i en livsfortælling. Analysen tager sit udgangspunkt i forholdet mellem det fortalte liv og det levede liv, og dette udgangspunkt skaber mulighed for se nærmere på *måden* at fortælle på og dennes betydning for det der fortælles – med andre ord: fortællingens struktur, kronologi og valg af perspektiv er ikke ligegyldig for den indholdsmæssige side af fortællingen, eller for den måde fortælleren fortolker det levede liv på (Horsdal 2000, May 2001). For at dette analytiske perspektiv skal træde tydeligt frem, er det nødvendigt at analysere den fremstillede fortælling i sin helhed og ikke bryde den op i temaer, som det vil gøre sig gældende for den tematiske analyse.

Den tematiske analyse er på den anden side central for at kunne besvare de spørgsmål der knytter an til mere generelle forestillinger om forholdet mellem uddannelse og minoriseringsprocesser. Case-analysen åbner ikke op for muligheden for at diskutere de mere generelle træk ved de ni fortællinger og heller ikke for muligheden for at belyse indbyrdes forskelle i de forskellige tematiske orienteringer som fortællerne foretager. Den tematiske analyse har den styrke, at den i højere grad kan skabe mulighed for at diskutere forskellige nedslagspunkter i dybden og analysere disse repræsenterede temaer i bredden. Hvor case-analysen har den enkelte fortælling i centrum, har den tematiske analyse gennemgående temaer i samlingen af fortællinger i centrum. Som det gør sig gældende med case-analysen, uddyber jeg begrundelse for tematiske nedslagspunkter, diskussioner af selektion etc. i kapitel 10.

Grunden til at jeg vælger et dobbelt perspektiv på min analyse skulle fremgå klart af ovenstående, men afslutningsvis er det vigtigt at pointere, at i forhold til afhandlingens tematik og centrale diskussion, ville det slet ikke give mening *ikke* at operere med disse to niveauer i analysen – den ene type analy-

se informerer så at sige den anden, og derfor giver det heller ikke mening at diskutere dem som to afgrænsede tilgange. For overhovedet at kunne arbejde tematisk, har det været nødvendig med en dybdegående analyse af de ni livshistoriefortællinger; og for at kunne fremstille case-analyser, har det ligeledes været nødvendigt at have en forudgående indsigt i de centrale fortællinger og dermed også de centrale temaer. Ydermere styrkes det eksemplariske princip (se nedenfor) i det øjeblik den enkelte fortælling løftes ud af sin isolerede tilstand og sættes i relation til et bredere perspektiv.

Som det fremgår indledningsvis har jeg ikke på noget tidspunkt arbejdet med decideret teoretiske retninger, men snarere med forskellige 'optikker' igennem hvilke jeg kan se og forstå min empiri. Disse 'optikker' har jeg som sagt diskuteret indledningsvis (se kapitel 5 og 6), men det er først i selve analysen at de kommer til deres ret. Til de forskellige 'optikker' er knyttet en række begreber der først giver ordentlig mening når de kommer i anvendelse. Løbende kvalificerer jeg altså mine fund teoretisk, og heri består en stor del af analysernes eksemplaritet, for som Tony Jefferson siger:

> "… cases assist theory-building. Indeed they are essential to it. All theories need testing to see how well they explain particular cases. When applied to a new case, the theory may be confirmed, or only partially, in which situation the unexplained parts of the case act as a stimulus to refining or developing the theory" (Jefferson 2002) .

Det vil altså sige at udviklingen af min teoretiske optik og begrebssætning er hvad der skaber mulighed for at forstå de processer og erfaringer der videregives mig i de forskellige fortællinger. Rent praktisk betyder det at jeg løbende igennem analysen diskuterer og problematiserer de selv samme begreber som jeg anvender til at forstå livshistoriefortællingerne – på den måde finder begreberne deres anvendelighed og de bliver også brugt som illustrationer på hvordan teoretiske termer og begreber først virkelig kommer til sin ret når de anvendes som redskaber i det arbejde det er at konstruere en videnskabelig analyse.

# 9. Caseanalyse

Den følgende analyse er baseret på tre fortællinger. Hver fortælling behandles i sin egen ret, hvor fokus er på fortællingen som proces. Ud over at fokusere på processen i fortællingen samt forløbet i biografien, kan tilgangen belyse et

eksemplarisk forløb og derigennem de generelle træk i det partikulære. I forhold til fortællingernes eksemplaritet er det vigtigt at understrege at den enkelte fortælling er indgangen til eksemplariteten, men ikke eksemplariteten i sig selv; med andre ord er det ikke fortællingen der udgør eksemplaritet, men det er via den enkelte fortælling at eksemplariteten kan udlæses (Negt 1981). Negt taler i den forbindelse om eksemplarisk læring som pædagogisk princip, men jeg mener dog godt at man kan drage paralleller til diskussionen af det eksemplariske princip i den tilgang der tager udgangspunkt i den enkelte fortælling som beskrevet ovenfor. Fordi dér hvor Negt har en pointe, er netop dér hvor man ikke kan lade fortællingen stå alene og se den enkelte sag isoleret. Den enkelte sag indskriver sig altid i en bredere 'kategorial' sammenhæng, og det betyder at fortællingen i sig selv bliver interessant når den knyttes an til de kategorier den kan være med til at belyse og konstruere (Negt 1981).

Når man arbejder med enkeltstående fortællinger er der forskellige aspekter man skal gøre sig klart. For det første er det vigtigt at undersøge hvorved fortællingens eksemplaritet kan have betydning for en overordnet problemstilling. Såfremt der ikke er en bredere relevans end blot fortællingen på fortællingens egne præmisser, giver det ikke mening at udfolde en analyse der ikke løfter sig over fortællingens niveau.

Det andet man skal gøre sig klart når man arbejder med fortællinger er at de skal tages for hvad de er. Ikke dermed sagt at det første punkt jeg fremhævede, ikke er gældende, men det er vigtigt at holde fast i at skønt enhver fortælling indeholder eksemplariske elementer, der har en større udsigelseskraft, er de også unikke i deres udformning og indhold, og i den forstand bliver man nødt til at have fortællingens *særlige* karakter for øje. Det vil altså sige at man både skal forholde sig til bredden og til dybden i den givne fortælling; med andre ord, både udfolde de unikke såvel som de almene forhold der gør sig gældende i den enkelte fortælling. Det er også det princip der gør sig gældende for livshistoriens teoretiske fundament – at det nødvendigvis må være det dialektiske forhold mellem fortællingens særkende eller personens individuelle orientering og de samfundsmæssige strukturer eller forhold som dette særkende skriver sig ind i. Peter Alheit skriver: *"the internal biography is able to develop only within the context of the external social procedures of the life course" (Alheit 1994 p.14).* I den forstand eksisterer den personlige biografi eller den enkeltstående fortælling aldrig i sig selv og aldrig isoleret fra den sociale og kulturelle kontekst den fortælles ind i.

Denne bevægelse er dog ikke blot fra det ydre til det indre, eller som Salling Olesen og Weber skriver: *"learning processes and participation in education are embedded in an (individual) life history, in which social circumstances and societal condi-*

*tions are likewise subjectively integrated" (Salling Olesen, H. Weber, K. 2002)*, men den er også en bevægelse i den anden retning; i fortællingen skabes også kultur og socialitet, og gennem fortællingen findes der potentialer for mulig forandring af de kulturelle og sociale strukturer som danner baggrund for fortællingen. I den forstand er der tale om en evig dynamisk og bevægelig proces, der siger noget om både de objektive og de subjektive præmisser for fortællingen. Dette dobbelte blik søger at fæstne opmærksomheden på *relationen* mellem den individuelle fortælling og den socialitet som den også er et udtryk for. Det er relationen mellem det ene og det andet der bliver centralt, og det bliver denne relation der bliver fikspunktet for analysen.

Grunden til at jeg har valgt at arbejde med cases hænger sammen med afhandlingens metodiske og teoretiske grundlag. Som jeg har redegjort for andetsteds fungerer biografien og livshistorien som en central tilgang til undersøgelsen og ved at bryde fortællingernes struktur op og eksempelvis arbejde tværgående tematisk, risikerer jeg at øve vold mod fortællingernes særegne karakter, og de analyser man kan foretage i forhold til fortællingens særlige struktur og de sammenhænge der kan være imellem de forskellige delfortællinger i den enkelte overordnede fortælling. Ved at lade den enkelte biografiske fortælling være udgangspunktet for hver caseanalyse, har jeg samtidig valgt at lade den samlede fortælling og fortællerens fremstilling af denne være styrende for analysen og ikke at lade temaerne styre analysen.

På et mere overordnet niveau er det også intentionen at bibringe en mere teoretisk orienteret diskussion af forestillingen om narrativ identitet – hvordan man kan diskutere og forstå identitet og identificering gennem narrativitet, gennem den måde hvorpå de forskellige fortællere vælger at fremstille deres hovedpersoner på[16]?

I min analyse af de tre udvalgte fortællinger, er der en umiddelbar sammenhæng. De to fortællinger er udvalgt på baggrund af en række kriterier:

1) For det første har jeg udvalgt en fortælling fra de tre faser i uddannelsesforløbet der er repræsenteret i min empiri. Dette valg er foretaget ud fra en betragtning om at de hver især har mulighed for at belyse afhandlingens overordnede problemstilling fra forskellige tidslige udsigtspunkter. Kronologisk finder der altså en bevægelse sted fra konstruktionen af den minoriserede unge til konstruktionen af den etniske lærer.

[16] For en nærmere diskussion af forholdet mellem hovedperson og fortæller: se p. 28

2) For det andet har jeg valgt tre fortællinger der repræsenterer tre forskellige oprindelige nationaliteter for på den måde at understrege, at skønt den nationale baggrund er forskellig, er deres positioneringsmuligheder overordnet set de samme. Det betyder med andre ord, at det der forbinder fortællerne, (til dels) er deres 'fremmedhed' mere end det er deres tilknytning til et givet nationalt fællesskab.

3) Sluttelig har jeg valgt de tre fortællinger som jeg arbejder med i caseanalysen, ud fra en betragtning om at de hver især spidsbetoner forskellige aspekter af konstruktionen af minoriseret identitet og forskellige måder at positioneres og positionere sig på som 'den Anden'. Det vil altså sige at fortællingerne er udvalgt både ud fra et princip om 'enshed' og 'forskellighed'. De tre caseanalyser har således en central placering i sig selv, og er samtidig betydningsfulde i forhold til hinanden og i forhold til analysen som et hele.

## 9.1 Case-analysens 'hvordan'

I arbejdsprocessen har jeg segmenteret hver af de udvalgte livshistoriefortællinger ud fra indholdsmæssige og tidskronologiske kriterier. I fremstillingen underkaster jeg efterfølgende hvert af disse segmenter en mere dybdegående analyse, hvor hvert segment fremstår som et selvstændigt kapitel. I analysen fokuserer jeg hovedsageligt på fem forhold. Disse er:

1) forholdet mellem det fortalte og måden hvorpå det fortælles,
2) de forskellige normalitetsforståelser der kommer til udtryk i den enkelte fortælling,
3) en analyse af de tilgængelige subjektpositioner,
4) en diskussion af synlige andetgørelsesprocesser, samt
5) potentialet i sprækkerne

### 9.1.1 Forholdet mellem indhold og form

For det første analyserer jeg i hver case forholdet mellem det fortalte og *måden* det fortælles på. Det vil sige at de forskellige delfortællinger indholdsmæssigt tillægges betydning men også at den særlige fortællestil der karakteriserer den enkelte fortælling tillægges betydning. Et eksempel på dette kan være at en fortælling om en smertefuld episode der fortælles fragmenteret og usammenhængende analyseres både for indhold (den smertefulde erfaring) og for

form (at det smertefulde *også* kan aflæses i den fragmenterede og tøvende fortælleform).

### 9.1.2 Forskellige normalitetsforståelser

For det andet bliver analysen af de forskellige normalitetsforståelser der kommer til udtryk betydningsfulde for analysens overordnede mål. Det betyder at normalitetsbegrebet i de forskellige delfortællinger der analyseres, bliver et centralt analyseredskab, og måden hvorpå de forskellige fortællere 'normaliserer' eller 'afnormaliserer' deres hovedpersoner, bliver centralt for forståelsen af konstruktionen af etnisk identitet og dens betydning for hovedpersonernes selvforståelse. Hvad der er særlig interessant i denne del af analysen, er hvordan de forskellige hovedpersoner så at sige bevæger sig mellem forskellige normalitetsforståelser alt afhængigt af hvem de interagerer med på det konkrete tidspunkt i fortællingen og afhængigt af hvem de definerer sig selv i forhold til.

### 9.1.3 Tilgængelige subjektpositioner

I relation til analysen af normalitetsforståelser, er det centralt at analysere de forskellige tilgængelige subjektpositioner der præsenteres i fortællingerne, og hvordan de står i relation til de forskellige normalitetsforståelser der kommer til udtryk. Disse subjektpositioner muliggør nemlig den bevægelse som alle hovedpersonerne foretager i deres bevægelser ind og ud af normalitetspositioner. I samme åndedrag er det vigtigt at analysere hvilke strategier hovedpersonernes anvender i deres bestræbelser på at opbryde disse subjektpositioner eller hvordan de arbejder for at udfylde de positioner som måtte være tilgængelige.

### 9.1.4 Andetgørelsesprocesser

I den sammenhæng er det også betydningsfuldt at analysere hvorledes disse (selv)positioneringer har karakter af andetgørelsesprocesser og er med til at konstruere de pågældende hovedpersoner som etniske subjekter/etniske lærere. Andetgørelsesprocesser i denne optik skal forstås som et indbyrdes forhold mellem hvordan de enkelte hovedpersoner gennem andres handlinger og diskurser konstrueres som 'den Anden' (jf. teoretisk optik) og hvordan de selv internaliserer og opnår ejerskab til disse diskurser og gør dem til deres egen selvforståelse.

### 9.1.5 Potentialet i sprækkerne

Endelig analyseres de tre fortællinger med henblik på at opnå forståelse for og indsigt i hovedpersonernes konstruktion af 'modfortællinger'. Det overordnede formål med denne del af analysen er at diskutere den kamp der foregår mellem den hegemoniske diskurs om normalitet og de modfortællinger der samtidig konstrueres i fortællingerne I alle analyserne optræder der disse såkaldte modfortællinger, der danner grundlag for 'sprækker' i de almengjorte fortællinger om andetgørelse og passiv såvel som aktiv positionering. Disse 'sprækker' kommer til udtryk på forskellig vis i de forskellige fortællinger, men de er alle udtryk for forsøg på at tilegne sig ejerskab over egen fortælling og egen identitetskonstruktion. Det er disse 'sprækker' der udgør det fremadskuende potentiale i fortællingerne og fungerer som den aktive bevægelse ud af positionen som 'den Anden'. Og det er i 'sprækkerne' at mulige forandringsscenarier bliver mest tydelige.

## 9.2 Hvorfor og hvilke tre fortællinger?

Når nu det lader til at alle tre fortællinger analyseres ud fra samme kriterier kunne man rent polemisk spørge hvorfor det så overhovedet er nødvendigt at operere med tre forskellige fortællinger. Den første forklaring ligger som sagt i at give mulighed for at fortællingens progression og den unikke livsfortællings kvalitet kan komme til udtryk, samt for at illustrere hvordan fortællinger fortalt på forskellige tidspunkter i en uddannelsesbiografi fortæller noget forskelligt om dem der fortælles om. Det kan som sagt kun lade sig gøre hvis jeg behandler hver fortælling om den pågældende hovedperson som en fortælling i sin egen ret. Men en anden forklaring på at holde fast i denne analysemetode er at hver fortælling illustrerer eller eksemplificerer *forskellige* betydningsfulde forhold der gør sig gældende når vi taler om normalitetsforståelser, subjektpositioner og andetgørelsesprocesser. I den forstand er alle disse ovenstående analyseforhold centrale for hver fortælling, men samtidig udtrykkes de på forskellig vis og vægter særlige empiriske forhold forskelligt – og *derfor* finder jeg det interessant at vise bredden i den måde man kan tænke de ovenstående forhold på, samt hvordan forskellige forhold tilsammen udgør et billede af konstruktionen af normalitet overfor konstruktionen af 'andethed'.

De tre livshistoriefortællinger jeg har udvalgt til case-analysen er fortællingen om Nadima, fortællingen om Zoha og fortællingen om Özlem:

**Nadima: Uddannelse – et redskab til at undgå kategorisering**
Den første fortælling der indgår i analysen er fortællingen om Nadima. Denne fortælling er for det første karakteriseret ved at være en fortælling om en ung kvinde der er kommet til landet som flygtningebarn og for det andet ved at være en fortælling om hvordan uddannelse bliver det vigtigste redskab i en kamp mod forestillingen om 'den Anden' som en stereotyp, der enten er undertrykt via patriarkalske livsformer eller via religiøst ståsted. Nadima repræsenterer således den uddannelsesorienterede flygtning der *ikke* bruger en nationalt reproducerende uddannelse (såsom læreruddannelsen) til at stadfæste sit tilhørsforhold. Det er samtidig fortællingen om at ved konstant at skifte mellem forskellige subjektpositioner, bliver det muligt at 'forstyrre' den gængse forestilling om 'den Anden', og den udgør derfor et forandringspotentiale for gruppen af unge kvinder med minoritetsbaggrund, der befinder sig i det danske uddannelsessystem.

**Zoha: Kampen mellem stereotypen og individualiteten**
Den anden fortælling der indgår i analysen er fortællingen om Zoha. Fortællingen om Zoha er fortællingen om en muslimsk kvinde med rødder i Pakistan, der er født og vokser op i Danmark, og i en ganske ung alder gifter sig med en mand fra forældrenes hjemland i et såkaldt "arrangeret ægteskab". Men det er også fortællingen om kvinden der afsøger forskellige uddannelsesretninger og forskellige muligheder i det tilgængelige uddannelsesfelt. Det der særligt kendetegner fortællingen om Zoha, og således er det der spidsbetones i analysen af denne fortælling, er mødet mellem en på mange måder traditionel forestilling om den muslimske kvinde med minoritetsbaggrund, og en i fortællingen konstant kamp mod denne forestilling – det vil altså sige at fortællingen om Zoha er en fortælling om ikke at ville lade sig kategorisere på trods af den symbolværdi der tillægges et valg af livsform.

**Özlem: Danskhed – konstruktionen af etnisk læreridentitet**
Fortællingen om Özlem er fortællingen om konstruktionen af en ny læreridentitet, og tematiseringen af fortællingen som et (særligt minoriseret) dannelsesforløb. Özlem er oprindelig af tyrkisk-kurdisk oprindelse og på interviewtidspunktet færdiguddannet lærer. Hun har været færdig i en årrække og haft ansættelse på to folkeskoler. Det særlige ved denne fortælling er italesættelsen af danskhed og dets betydning for konstruktionen af en etnisk læreridentitet. Det er særligt forsøget på at konstruere en hybrid identitet eller et 'third space' der spidsebetoner denne fortælling, og det er også denne hybriditet der er omdrejningspunktet for analysen.

## 9.3 Nadima: Uddannelse – et redskab til at undgå kategorisering

Fortællingen om Nadima påbegyndes således:

> "Ja men det starter i 1984, hvor jeg bliver født i Irak. Øh… Og der bliver… der bliver mig og min familie… altså min mor hun er… hun er uddannet ingeniør, og min far han er uddannet jagerpilot. Og så bliver vi så boende i Irak, indtil jeg … jeg tror, til jeg bliver seks år gammel. Fordi at så får min far problemer med Saddam Hussein og hans styre i Irak, fordi han er jagerpilot, og han er imod alt det der som Saddam Hussein nu står for, ikke. Så vi flygter ud af landet" (Nadima p.2).

Jeg har valgt at arbejde med fortællingen om Nadima i en række afgrænsede fortællinger, for ad den vej at skabe overskuelighed, samt for at illustrere bevægelsen i fortællingen. Disse afgrænsninger følger fortællingens kronologi, hvilket betyder at det levede livs tidsmæssige kronologi ikke overholdes. Det er netop ud fra de valg (kronologiske såvel som indholdsmæssige) som fortælleren foretager at man kan udlede centrale pointer i forhold til hvordan det levede liv opleves og forstås af fortælleren.

### 9.3.1 Før flugten

Fortællingen begynder med ovenstående citat. Det er første gang vi hører om tiden i Irak og efterfølgende går fortælleren i dybden med tiden før flugten fem gange – fire gange hvor hun diskuterer tiden i Irak og én gang hvor hun diskuterer mellemstationen i et andet mellemøstligt land, hvor de boede i et år før Nadima og hendes familie flygtede til Danmark. Erindringerne fra Irak er stort set ikke-eksisterende og perioden fylder forsvindende lidt i fortællingen om Nadima. Det er dog ikke ensbetydende med at tiden i Irak ikke er betydningsfuld, men den ekspliciteres ikke på et sprogligt niveau og den ekspliciteres aldrig i sin egen ret. Når fortælleren fortæller om Irak er det altid i relation til noget andet. Åbningscitatet illustrerer dette med al tydelighed. Fortælleren fokuserer på forældrenes uddannelsesbaggrund frem for noget andet og hele citatet er en måde hvorpå fortælleren positionerer Nadima i et uddannelsesmæssigt felt. Oplysningerne om forældrenes uddannelse følges ikke op og anvendes ikke i citatet til andet end til at positionere Nadima som barn af uddannede flygtninge. Denne positionering kan tolkes på forskellig vis. En mulig tolkning kan være et forsøg fra fortællerens side på at positionere Nadimas familie som anderledes end den stereotype forestilling om de uudanne-

de arbejdsmigranter. Flere undersøgelser viser at sammenfald mellem manglende uddannelse blandt minoriserede unge og deres forældres manglende uddannelse, fuldstændig som vi kender det fra generationsstudier af majoriserede unges uddannelsesniveau (jf. Hansen 1995). Diskursen om de uintegrerede indvandrere og deres uddannelsesniveau er en offentlig diskurs der anvendes flittigt af medier og politikere, og fortællerens forsøg på at indplacere Nadima uden for denne diskurs, kan ses som et forsøg på at skabe en moddiskurs til den offentligt kendte.

Oplysningen om *faderens* uddannelsesbaggrund kan være et pragmatisk forsøg på at fortælle hvorfor flugten fra Irak var nødvendig, men at moderen er uddannet ingeniør fungerer ikke som begrundelse for flugt. Denne oplysning har snarere til formål at stadfæste Nadimas forhold til uddannelse. Nadimas identitetsarbejde er på interviewtidspunktet, som sagt meget fokuseret på uddannelse og uddannelsens muligheder for realisering af drømme og af 'det gode liv'.

### 9.3.2 At være fremmed

Den næste fortælling jeg har valgt at fremhæve, er fortællingen om fremmedhed i forskellige skolekontekster. På foranledning af intervieweren begynder fortælleren at berette om Nadimas erindringer fra asyllejren. Hun siger:

> "jeg kan også huske at jeg ikke rigtigt kunne sammen med de andre børn. Fordi at øh… jeg kunne ikke… jeg har aldrig kunnet i grupper. Jeg er ret asocial. Mig og min lillebror, vi er ret asociale. Det er vi virkelig. Vi skiller os ud. Lige meget hvad, ik', så skal vi bare, jeg ved ikke hvorfor, det er bare inde i os. Vi skal bare… vi kan aldrig med nogen" (Nadima p.6).

Det er interessant at se hvor hurtigt erindringen fra asyllejren udvikler sig til at være en evaluering af Nadimas forhold til andre mennesker. Fortælleren dvæler ikke ved opholdet i asyllejren, men bruger det som afsæt til at italesætte Nadima som *asocial*. Denne asocialitet vender hun løbende tilbage til gennem fortællingen, og den kommer til at fungere som en karakteristik der kan anvendes som forklaringsmodel på udgrænsning og marginalisering, hvilket jeg kommer ind på siden hen. Men i dette tilfælde danner fortællingen om ikke at kunne komme overens med andre børn baggrund for yderligere refleksion over denne 'mangel' hos Nadima. Hun siger:

> "Hvis man skulle lave gruppearbejde [i skolen] så havde jeg aldrig nogen at være sammen med. Fordi det at de absolut skulle være fire, deres fire bedste venner, ik'… skulle være sammen. Og læreren, hun prøvede altid at ødelægge

de der grupper og så tage mig ind. Men det gik jo ikke, ha ha., for de ville jo ikke have mig, og det var 100% gengældt, ik'" (Nadima p.6-7).

Eksemplet illustrerer hvordan konstruktionen af Nadima som asocial delvist er en konstruktion med afsæt i eksklusion. Nadima ekskluderes fra fællesskabet – positioneres uden for fællesskabet – og skaber derved en tilgængelig subjektposition for sig selv som værende 'den asociale'. Denne positionering kommer til at fremstå netop som en strategi der har til hensigt at beskytte Nadima mod den subjektposition som majoriteten tildeler hende. Her kunne man med rette også tale om det begreb som Holland et al kalder *positional identities*. De skriver:

"Positional identity, as we use the term, is a person's apprehension of her social position in a lived world: that is, depending on the others present, of her greater or lesser access to spaces, activities, genres, and, through those genres, authoritative voices, or any voice at all […] positional identities are about acts that constitute relations of hierarchy, distance, or perhaps affiliation" (Holland et al 1998 p. 127-8).

Den positionelle identitet som Nadima tildeles er identiteten som den marginaliserede og den ekskluderede. Men den strategi fortælleren anvender til at overkomme denne positionering eller positionelle identitet, er at tage afstand fra denne subjektposition og konstruere en ny. Denne nye subjektposition eksisterer dog ikke uafhængigt, idet denne subjektposition er skabt i relation til det allerede eksisterende sociale felt. Det betyder at positioneringen som 'den asociale' kun kan konstrueres i spillet med de sociale positioner der eksisterer. Man kan sige at når fortælleren positionerer Nadima oppositionelt, handler hun aktivt i forhold til det sociale felt på en måde der skaber harmoni i hendes selvforståelse, men det rykker ikke ved det forhold at majoriteten (i dette tilfælde de andre piger i klassen) har magten til at definere de mulige subjektpositioner for Nadima; fordi skønt det umiddelbart fremstår som et aktivt tilvalg af subjektposition fra fortællerens side, er det i lige så høj grad en strategi der bærer præg af det muliges kunst.

Ved skiftet til gymnasiet sker der også et tilsyneladende skift i subjektposition. Fortælleren siger:

"Og det forandrede sig faktisk. Efter folkeskolen, så kom jeg jo på det der gymnasium hvor det er sådan en helt anden livsstil man lever. Fordi at du bliver meget mere social, fest og farver, ikke også? Det er sådan… man forandrer sig helt vildt meget. Og der, der, der, der, kan jeg huske at… jeg havde det sjovt, og jeg… det var ret sjovt. Og jeg… men det var ret sjovt… jeg… jeg… altså jeg havde det faktisk alt for sjovt. Men alligevel, det var overfla-

> disk fordi at jeg… jeg ender jo med at droppe ud, ik'. Fordi at jeg ikke føler jeg har sådan, rigtig mange venner" (Nadima p.7).

Grunden til at jeg i det ovenstående har skrevet at der er tale om et *tilsyneladende* skift i subjektposition, begrundes i citatet, hvor forholdet mellem det der fortælles og måden det fortælles på kommer til udtryk som modsætningsfyldt. Skønt det at 'ha' det sjovt' fylder det meste af citatet, er det ikke fortællerens konklusion – hun tydeliggør ikke hvorfor det var sjovt for Nadima at gå i gymnasiet, og er fragmenteret i sin fremstilling. Samtidig konkluderer hun at denne form for morskab var overfladisk idet Nadima i sidste ende går ud før endt eksamen. Ydermere er den sjov som er forbundet med gymnasiet øjensynligt ikke forbundet med sociale relationer, fordi *jeg ikke føler jeg har sådan, rigtig mange venner*. Hun positioneres altså igen i en marginaliseret position, men i modsætning til foregående citat, skaber fortælleren hér ikke en ny subjektposition, men lader Nadima rekapitulere og gå ud af gymnasiet.

Fortællingen er også interessant, idet den på mange måder illustrerer hvordan fortællingen nogle gange overtager ønsket om en bestemt selvfremstilling. Fortælleren ønsker at gymnasietiden skal repræsentere et alternativ til folkeskolen, men det lykkes ikke for Nadima (som hovedperson i fortællingen) at lade den være et reelt alternativ; gymnasiet er som folkeskolen et sted hvor hun ikke har mange venner.

I gymnasiet fremhæver fortælleren Nadimas bedste veninde, en polsk pige. Hun fortæller både at de isolerede sig og at de andre var misundelige på deres forhold, og at grunden til at de var venner var fordi de begge to var 'fremmede':

> "Og problemet var også bare at min bedste veninde, hun var polak, ikke. Så det var derfor vi kunne sammen. Vi havde sådan… Vi følte os begge to… Altså lige meget hvor dansk man er, så føler jeg aldrig jeg bliver 100 % dansk. Fordi at de vil altid stille spørgsmålstegn. Lige meget hvad, ikke også. Og så… mig og hende, vi knyttede os bare alt for meget til hinanden" (Nadima p. 7).

Den ambivalens som fortælleren her italesætter, kan ses som karakteristisk for de identitetsprocesser som minoriserede subjekter gennemgår. På den ene side fremstår behovet for tilhørsforhold tydeligt i sætningen *hun var polak, ikke. Så det var derfor vi kunne sammen*. De knyttes sammen i det fælles vilkår at være forskellige fra majoriteten. De har noget til fælles som ingen fra majoriteten ville kunne forstå, endsige tage del i. På den anden side udtrykker fortælleren også det problematiske i denne 'alliance' når hun siger *mig og hende, vi*

*knyttede os bare* ***alt for meget*** *til hinanden.* Heri illustrerer hun, at ved at identificere sig og knytte sig til det andet minoriserede subjekt i klassen, afskriver hun samtidig muligheden for at tilhøre det majoriserede fællesskab. Spørgsmålet bliver her, om der er tale om en reel afskrivning af et tilhørsforhold, eller om Nadima under alle omstændigheder nogensinde havde kunnet tilkæmpe sig en inkluderet position i fællesskabet? I hendes egen optik har hun under alle omstændigheder selv skabt begrundelsen for ikke at være en del af fællesskabet, og denne inderliggørelse af magtforholdene understreger blot den hegemoniske forståelse der kendetegner en række af de fortællinger der bliver behandlet i herværende analyse.

Tidligere talte jeg om at fortælleren i denne fremstilling øjensynligt ændrer subjektposition og at dette 'øjensynlige' skal tages alvorligt. Sidenhen kommenterer fortælleren på Nadimas og venindens forhold og fremhæver at: *"de fleste piger var misundelige på det forhold at mig og hende, vi havde, ik'. Vi havde det alt for godt sammen" (Nadima p. 7).* Igen bliver det nødvendigt med et selvfremstillingsskema der har til hensigt at illustrere det intentionelle i positioneringen. Når jeg her siger det intentionelle, mener jeg at fortælleren *intentionelt* konstruerer en forklaring der ligger uden for den tilgængelige subjektposition der ligger i marginalisering; det er ikke de andre der marginaliserer Nadima og veninden, det er Nadima og veninden der strategisk og frivilligt isolerer sig. Dette udtrykker fortælleren også selv, da hun henimod slutningen på denne fortælling siger: *"og det var rart at vi så kunne have hinanden. Sådan at vi kunne sammen, ik'. Så man ikke føler sig 100% anderledes ikke også.* ***Så var det bare dem der var noget galt med og vi var normale…*** *kunne man ligesom sige til sig selv" (Nadima p. 8).* Hun benytter sig af den binaritet der kendetegner identitetskonstruktioner; via identificeringen med den polske pige, formår hun at skabe et alternativt billede på den fremherskende normalitetsforståelse.

### 9.3.3 At være (næsten) dansk

I denne fortælling vender fortælleren blikket mod tiden efter asyllejren. Hun forklarer hvorfor de forlod Jylland i sin tid med at *"der var alt for mange udlændinge" (Nadima p. 9)*, Hun siger yderligere:

> "Hvis vi ikke havde flyttet, fra Jylland, så tør jeg vædde på at vi havde gået der i tre år, uden at lære dansk. Det tør jeg virkelig vædde på. Fordi at øh… efter vi var flyttet fra Jylland, så tog vi så nogle gange for, for at besøge de andre. Så tog vi til Jylland fra København, altså bare for at sige hej. Og der, der mødte vi nogle af de der børn der gik i min klasse, og de kunne slet ikke

snakke dansk. Hvorimod mig og min lillebror vi havde fået hundrede procent dansk accent" (Nadima p. 9).

Udsagnet kan tolkes som udtryk for et ønske om såvel social som sproglig integration i det danske samfund. Men denne tolkning implicerer en række yderligere antagelser om forholdet mellem den offentlige diskurs og Nadimas internalisering af denne. At høre til, at være *rigtig* dansk, at passe ind indebærer alt sammen en mestring af det danske sprog i en ofte gentaget retorik. Den hegemoniske magt der her udøves er ganske subtil, men ikke desto mindre effektfuld. Nadima konstruerer et skel mellem hende selv og hendes familie på den ene side, og de tilbageblevne *indvandrere* i Jylland på den anden side. Det gør hun via en værditilskrivning af det danske sprog, som hun – grundet flytningen – i dag mestrer. Den ofte fortalte, men aldrig ekspliciterede sandhed om det danske sprog (udtrykt på en 'særlig' måde) som adgangsbillet til det danske samfund, er blevet til Nadimas sandhed, og hun sætter ikke spørgsmålstegn ved den naturaliserede forestilling om det danske sprogs herlighedsværdi.

En anden tolkningsmulighed som dette citat rummer, er muligheden for at tolke de dynamiske og foranderlige begreber om majoritet og minoritet ind. Forholdet majoritet-minoritet kan forstås på (mindst) to måder; kvantitativt og kvalitativt (Gitz-Johansen 2006) og når jeg her fremhæver dette forhold, er det den kvalitative forståelse af minoritet-majoritet der er i fokus. Det der kendetegner den kvalitative forståelse er blandt andet et fokus på magten til at definere minoriteten, en magt der ligger indlejret i en række naturaliserede forståelser hos majoriteten af dennes normer, værdier og selvforståelser (Krag 1992) Man kan også sige at den kvalitative forståelse rummer mulighed for en mere dynamisk tilgang til begrebet, hvilket betyder at en minoritet ikke nødvendigvis forbliver en minoritet over tid og i specifik social kontekst; hvad der er en minoritet et sted, behøver ikke være det et andet sted, og hvad der var en minoritet tidligere, behøver ikke være det i dag. I Danmark taler man om minoriteter som befolkningsgrupper *"hvis normer, præferencer og baggrund på forskellig vis afviger i forhold til de normer og præference, der findes i det offentlige rum, eller som er indlejret i sammenhænge som uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet" (Gitz-Johansen 2006)*. På den måde kan man anskue Nadimas forsøg på at konstruere de andre 'indvandrere' som en sproglig minoritet for på den måde at skabe rum for inklusion i forestillingen om majoriteten. Eller sagt med andre ord, når fortælleren italesætter Nadima som én der mestrer det danske sprog i modsætning til de der ikke gør, skaber hun også en mulighed for at Nadima kan tilhøre majoriteten i *den* sammenhæng.

En tredje tolkningsmulighed er at se på citatet som et forsøg på at gradbøje normalitetsforståelsen. Hvis afvigelsen fra det normale i denne sammenhæng er sproglig, kan det at mestre sproget være en indtræden i normaliteten, som på mange måder er et behov der kommer til udtryk løbende i fortællingen om Nadima. Det er også interessant at bemærke at mestring af det danske sprog i fortællerens optik er et spørgsmål om at have *et hundrede procent dansk accent.* Jens Normann Jørgensen skriver: *"Det danske sprogsamfund er […] intolerant. Der er ikke plads til mange afvigelser fra den københavnske middelklassevarietet (p.49) […] danskere med dansk som modersmål [er] for det meste ret dårlige til at forstå dansk talt med accent" (Jørgensen 2006 p. 58).* Denne intolerance overfor andre måder at tale dansk på end den gennemsnitlige københavnske middelklassevarietet skinner igennem citatet, når det er accenten frem for evnen til at gøre sig forståelig eller afkode nuancer i indholdet, der står centralt i fortællerens dikotomisering mellem 'mig' og 'dem'.

Opsummerende kan det ovenstående citat tolkes på forskellig vis, men med det overordnede fokus at der i alle tre tolkningsmuligheder åbnes op for en diskussion af hvordan identitet skabes i et komplekst samspil mellem enshed og forskellighed. Som Stuart Hall skriver om *"the play of 'difference' within identity* at: *"its complexity exceeds this binary structure of representation. At different places, times, in relation to different questions, the boundaries are re-sited. They become, not only what they have, at times, certainly been – mutually excluding categories, but also what they sometimes are – differential points along a sliding scale" (Hall 1990 p. 228).* Afhængigt af kontekst, tidspunkt og i forhold til forskellige sagsforhold, bliver spørgsmålet om enshed eller forskellighed hele tiden udfordret, og derved også identifikationen med den ene eller anden gruppe. Det er også hvad der gør sig gældende for Nadima i denne sammenhæng – fortælleren understreger i dette eksempel et tilhørsforhold, som hun i andre sammenhænge (som vi skal se i den følgende analyse) afviser.

### 9.3.4 Fællesskabet i fremmedheden

I forlængelse af 3. fortælling, analyserer jeg i det følgende Nadimas tilknytning til venner i skolesammenhænge. Deriblandt tælles pakistanere, thailændere, polakker, arabere, afghanere, tyrkere og russere – men ikke en eneste 'dansker'. Hun siger:

> "Men jeg havde en, øh, pakistaner i klassen […] Hende begyndte jeg så at gå med, for det meste […] Så var der desuden også en thailænder, som også, øh. Som jeg også gik sammen med. Det var sådan også, nogle som ikke har dansk baggrund (ja), eller sådan. Også her [på studenterkursus]. På gymnasiet fx,

kan du se at der finder man polakker, ik'. Og nogle pakistanere, og nogle arabere, ik'. Her, fx, der går jeg sammen med afghanere og pakistanere og, øh, tyrkere, ha, og russere. Alt andet, bare ikke dansk baggrund. Og det er ikke fordi at man hader dem. Man kan bare ikke sammen med dem (mm). De fleste kan man ikke sammen med […]. Også fordi vi har sådan en helt anden form for humor, (mm), har jeg lagt mærke til. At vi griner af sådan nogle rigtige mærkelige ting, ha, som danskere ikke rigtig kan forstå, ikke også. (ha, ha, ha), ha, ha. Og så er det selvfølgelig så også omvendt. Og sådan… det er derfor. Altså, man har det bare sjovere med, med dem der har sådan nogle ting. Lige… lige børn leger bedst. Det er det det handler om" (Nadima p. 10).

Her træder forskellige positioneringsmuligheder tydeligt frem. I folkeskolen er hendes venner en pakistansk pige og en thailandsk pige. I gymnasiet og på studenterkursus tæller vennekredsen venner af forskellig oprindelig nationalitet og som fortælleren siger: *alt andet, bare ikke dansk baggrund*. Identifikationen eller tilhørsforholdet er ikke defineret af en særlig nationalitetsposition, en kønnet position eller en religiøs position – den identitetsmæssige positionering er via 'andethed' eller 'fremmedhed'. Det som Nadima har til fælles med sine venner, er deres marginaliserede eller minoriserede position i opposition til et nationalt majoriseret fællesskab. Som forklaringsramme for tilhørsforholdet til gruppen af 'ikke-danskere' opsætter hun blandt andet humor som et væsentligt parameter. Det er et svært definerbart tilhørsforhold, idet selve fællesskabet ikke verbaliseres. Fortælleren har ikke ord for hvad det er der binder Nadima sammen med de andre 'ikke-danskere', måske fordi fællesskabet ikke er sprogligt defineret – de er ikke bundet sammen ud fra det de har til fælles, men ud fra det der adskiller dem fra normen. I den forstand er det ikke muligt diskursivt at formulere hvori fællesskabet består. Fortælleren forsøger sig med at sætte humor ind som det der skaber fællesskabet, men det er karakteristisk at det som binder dem sammen er sansninger og kropsligt indlejrede erkendelser *(At vi griner af sådan nogle rigtige mærkelige ting, ha, som danskere ikke rigtig kan forstå)*.

Forsøget på at diskursivere det ikke diskursivt konstruerede fællesskab mislykkes i den forstand at fortælleren ikke kan sætte begreb og sproglig erfaring i relation til fortællingen om fællesskabet. Men det lykkes på den anden side, idet hun – ved at eksemplificere med humor – illustrerer hvordan den sanselige del af fællesskabet er centralt for følelsen af samhørighed. Ydermere findes der rent faktisk en forklaringsramme der sprogliggøres, nemlig den at venskaber skabes gennem alt det der ikke er 'dansk'. Her trækker fortælleren grænsen for identitetsskabende fællesskaber et andet sted end ovenfor. Hvor Nadima ovenfor blev kategoriseret som ikke tilhørende gruppen af minoriserede subjekter, kategoriseres hun hér netop i samhørighed med denne gruppe.

Vi ser altså et skift i positionering fra at positioneres som anderledes end andre minoriteter i det første eksempel, positioneres hun i dette tilfælde som 'ens' i forhold til andre etniske minoritetsgrupper; ens i den forstand at deres fællesnævner er deres anderledeshed. Hér andetgøres Nadima i forhold til majoritetsfællesskabet, men normaliseres samtidig i forhold til minoritetsfællesskabet.

Fortælleren fortsætter med at argumentere for hvorfor hun ikke tilhører kategorien 'dansker'. Hun siger:

> "Lige meget hvad jeg gør, og lige meget hvor dansk jeg bliver, lige meget hvor mange øl jeg drikker, og lige meget hvor meget svinekød jeg spiser, ik. Så vil de altid se mig, som en der ikke er dansker" (Nadima p.11).

Fortælleren skelner her mellem at *være dansk* og at *blive set som dansker*. Hun tilkendegiver at Nadima godt kan gøre en række ydre ting for at *blive dansk* såsom at spise svinekød og drikke øl, men det betyder ikke at hun vil blive opfattet som dansker. Der er her en diskrepans imellem hvordan hun opfatter sig selv og hvordan andre opfatter hende. Man kan sige at hendes selvpositionering som 'den Anden' (jf. hendes venskaber) udvikles i spillet med den positionering som hun tildeles af andre *(så vil de altid se mig som en der ikke er dansker)*. Man kan derfor ikke tale om et frit valg af identitet eller en fri positioneringsmulighed – de tilgængelige subjektpositioner vil altid være et resultat af hvad majoriteten (og dermed dem der har magten) har defineret som *mulige* subjektpositioner; subjektpositionen 'dansk' er således ikke en mulig position.

Det betyder også at fortælleren har en klar forestilling om hvad det vil sige at være dansker, men at denne forestilling er knyttet til en forståelse af danskhed der hænges op på en symbolsk værdi. Det ikke-verbaliserede i citatet udgør på den anden side en usagt viden om hvad det vil sige at være dansk; en viden der ikke er knyttet til disse let identificerbare objekter, men som er knyttet til en forståelse og en selvforståelse. På den ene side sætter fortælleren lighedstegn mellem at drikke øl, spise svinekød og være dansk, men på den anden side viser hun også en erkendelse af at det ikke er 'nok' – der mangler noget, ikke i fortællerens opfattelse, men i andres opfattelse af Nadima som dansk. Hun siger at selvom Nadima foretager de rituelle handlinger som – i fortællerens optik – gør danskhed, anerkendes hun ikke som 'dansk'. For at blive inkluderet i fællesskabet, er det ikke nok at adoptere de skikke og normer der udgør fællesskabet; for at høre til må man nødvendigvis

være inkluderet i 'det nationale fællesskab' forstået som 'folkets' (og ikke territoriets) fællesskab. Jette Kofoed skriver herom:

> "Forestillingen om hvem "de andre" er, deltager i myten om det danske som noget særligt. "Os" og "de andre" er intimt forbundet derved at "de andre" er defineret ved at være forskellige fra "os". Det lyder enkelt og er det egentlig også; blot kan disse mekanismer af og til være problematiske at identificere, netop fordi de har en tendens til at optræde naturaliserende. […] Minoriteternes tilstedeværelse sikrer danskhedens stadige bekræftelse" (Kofoed 1994 p. 46).

Netop det naturaliserende aspekt i ovenstående diskussion er også hvad der træder frem i citatet fra fortællingen om Nadima. Det er så naturaliseret at der ikke behøves ord – det er nok at statuere at hun aldrig bliver 'dansk', da danskhed er et naturaliseret fænomen der kun kan opnås via tilhørsforhold til den nationale idé. Og dette tilhørsforhold kan kun opnås via indfødsret, aner og kropslige markører der ikke adskiller sig fra majoritetens. Det kan være svært at gennemskue hvad det er som fortælleren henviser til, når hun siger at Nadima aldrig kan blive dansk, men den efterfølgende diskussion kan give en fornemmelse herfor:

> "Når jeg rejser til Mellemøsten, så føler jeg altså at jeg lever […] Jeg tror en ting som virkelig, virkelig gør en forskel, det er at du, at du føler at du tilhører deres sted, ik'. At folk de ikke ser dig som en der bare… en der har sort hår og brune øjne. Du er en del af fællesskabet, ik'. Hvorimod herovre, der er du… enten bliver du kaldt indvandrer, eller flygtning, ikke også. Og… og folk taler om dig. Politikere taler om dig, ik'. Og vi er et problem som skal løses. Indvandrere er et problem, ikke også" (Nadima p.11).

Tilhørsforholdet udgøres delvist af de kropslige markører *(en der har sort hår og brune øjne)*. Og oplevelsen af at føle sig levende er den oplevelse der er knyttet til ikke at være et problem der skal løses. Sagt med andre ord kan man forstå fortællerens udtalelse som et forsøg på at beskrive hvordan det føles at blive opfattet som et objekt med hvilket man kan gøre *noget*, og hvordan det hun ønsker, er at være et subjekt i egen ret, der ikke konstant italesættes og positioneres som *et problem,* eller en der tales *om* i stedet for en der tales *med*. Når man sammenholder de to citater fra fortællingen om Nadima, bliver det også tydeligt at hun alt afhængigt af kontekst forstår sig selv forskelligt og positionerer sig forskelligt i forhold til den pågældende kontekst. I Mellemøsten har Nadima mulighed for at bevæge sig ind i en art lykkelig selvforglemmelse. Hun mindes ikke konstant om sin anderledeshed og har derfor mulighed for at forstå sig selv anderledes end hun har i det danske nationalitetsfællesskab,

hvor hendes fremmedhed, anderledeshed og manglende forståelse for de usagte spilleregler sætter hende i en konstant tilstand af agtpågivenhed. Den tyrkiskfødte psykolog, Gretty Mirdal illustrerer det således:

> "Til fremmedheden hører en forhøjet opmærksomhed og vagtsomhed - en årvågenhed, som karakteriserer dyrenes og menneskenes adfærd, når de befinder sig i utrygge omgivelser. De indfødtes sanser udvikler sig i harmoni med omgivelserne. De vokser op med stedets lyde, lugte og varmegrader. For dem står den indre seismograf for det meste på automatisk regulering. Når man er fremmed trænger seismografen ustandselig til kalibrering. Som fremmed må man hele tiden tage bestik af situationen, registrere, sammenligne, vurdere, intet er givet, alt skal overvejes" (Mirdal 1998).

Det er denne indre seismograf, der – på trods af mange års ophold i Danmark – sættes på automatisk regulering, når Nadima befinder sig i Mellemøsten, og det er hér hun ikke konstant skal være opmærksom på sin minoritetsstatus. For det at være en minoritet er – som tidligere beskrevet – altid i forhold til den magtfulde majoritet; i Mellemøsten tilhører Nadima denne majoritet, og er derfor ikke positioneret hverken som 'den eksotiske anden' eller som 'den problematiserede anden' – hun er med andre ord slet ikke 'den Anden', hvilket kan ses som en befrielse eller – for at bruge terminologien fra før – som en tilstand af lykkelig selvforglemmelse.

### 9.3.5 Identitetens kompleksitet

'Os' og 'dem' dikotomien fortsætter i fortællingen om Nadima i en fortælling afledt af pressens opmærksomhed på 'de problematiske indvandrere'. Fortælleren siger:

> "Men hvad med os andre., ik', os der virkelig prøver. Altså, min mor hun var kun… altså… jeg tror ikke at mine forældre de var bistandsklienter i særlig lang tid. Kun tre måneder, ik'. Og så fik han så oprettet det firma… min far, ik´. Og min mor, hun begyndte… hun læste til tolk, ikke også […] og de har så arbejdet lige siden, ikke også. De skriver aldrig om os i BT og Ekstrabladet, aldrig. Det er kun negative ting" (Nadima p. 11-12).

Det ovenstående citat illustrerer hvordan fortælleren igen positionerer Nadima i forhold til 'de andre indvandrere'. De der er arbejdsløse og skaber problemer, fremstår som modsætningen til hendes forældre der aldrig skaber problemer, men for så vidt muligt søger at indgå i det fællesskab der består i at bidrage til samfundet via arbejde og uddannelse. I fortællingen om Nadima er der indtil videre tre forskellige måder hvorpå Nadima kan positionere sig

og sin familie: som tilhørende det danske sprogfællesskab *(mig og min lillebror, vi havde fået 100% dansk accent)*, som tilhørende minoritetsgruppen samlet set, til hvem der ikke tildeles subjektpositioner i det inkluderende fællesskab *(så vil de altid se mig som en der ikke er dansker)* og som en af de indvandrere der *ikke* passer ind i den offentlige diskurs om indvandrere *(men hvad med os andre, ik'. Os der virkelig prøver)*.

I det sidste citat illustreres hvordan der trækkes en grænsedragning mellem de utilpassede indvandrere og dem der forsøger at passe ind. Igennem hele fortællingen jonglerer fortælleren med disse forskellige subjektpositioner i et forsøg på at skabe en selvforståelse der passer ind i de erfaringer Nadima har gjort sig i mødet med 'den Anden' – det interessante i disse forsøg, er måden hvorpå Nadima løbende positioneres forskelligt, og gruppen af 'dem' hele tiden skifter; fortælleren skaber via fortællingen en dynamisk og mangfoldig identitetsfortælling der skifter karakter afhængigt af tid, sted og interaktionspartnere.

### 9.3.6 At vælge uddannelse

De første fem fortællinger har kredset om den komplekse os-dem-problematik, men i sjette fortælling vender fortælleren blikket mod uddannelse som centralt identitetsparameter. Fortælleren beskriver hvorledes Nadima altid gerne har villet være læge: *Det var fordi at jeg gerne… jeg havde sådan nogle siden jeg var helt lille. Siden femte klasse tror jeg… sjette klasse. Der vidste jeg at jeg gerne ville være læge (Nadima p. 13)*. Dette begrunder Nadima i et ønske om at hjælpe andre. Hun er ikke interesseret i økonomisk gevinst – hvilket hun vender tilbage til gentagne gange i fortællingen – men er interesseret i at *tage ned til nogle lande som virkelig trænger til hjælp (Nadima p. 14)*. Hendes egen forklaring på valg af uddannelse ligger altså i en forestilling om at kunne hjælpe andre i nød; særligt de der har brug for det i 3. verdenslande. Andre undersøgelser om minoriserede unges valg af uddannelse peger også i retning af blandt andet lægestudiet som et af de mere søgte studier blandt minoriserede unge (Ejrnæs & Tireli 1992), og Danmarks Statistik viser at i 2004 var 6,5% af de indskrevne på lægestudiet af anden etnisk herkomst; til sammenligning var der på lærerstudiet 3,5% studerende med andet etnisk herkomst. Forskellige undersøgelser viser at forældrene har stor betydning for de unges valg af uddannelse, både via deres eget uddannelsesniveau, men også via direkte påvirkning. Her bliver netop medicinstudiet ofte fremhævet som et studium forældre opfordrer deres børn til at søge ind på, blandt andet fordi det er et

studium de kender til fra hjemlandet, men også fordi det er prestigefyldt at være læge.

En anden årsag der fremhæves til at relativt mange unge med minoritetsbaggrund vælger lægestudiet, er dets anvendelighed andre steder end i Danmark; det er så at sige en international uddannelse. Netop dette aspekt er da også hvad der fremhæves i fortællingen om Nadima: *Altså efter lægeuddannelsen, så vil jeg meget gerne til Afrika eller Mellemøsten. Og så bare arbejde uden penge ikke også. bare arbejde sådan… hvad hedder sådan noget… velgørenhedsarbejde (Nadima p. 14)*. Nadima ser altså globale muligheder i at tage en lægeuddannelse fremfor eksempelvis en læreruddannelse. Hendes umiddelbare argument er at hun vil hjælpe andre i nød, men samtidig fremhæver hun at hun godt kunne forestille sig at arbejde i Mellemøsten. Sammenholdt med Nadimas oplevelse af at være *i live* når hun befinder sig i Mellemøsten, viser der sig et andet argument for valg af uddannelse. Med en medicinsk uddannelse i hånden, har Nadima mulighed for at skrive sig ud af sin minoriserede position i Danmark. Med en uddannelse som læge skaber Nadima sig altså en række alternative positioneringsmuligheder, der åbner op for en anden selvforståelse end den hun har mulighed for at konstruere som minoritet i et samfund domineret af en naturaliseret majoritetsforståelse.

Nadimas mor har ifølge fortælleren, stor betydning for at hun kommer i gang med at tage sin uddannelse seriøst. Hun fortæller:

> "Hun [moderen] sagde til mig, f.eks. har du tænkt dig sådan at rende rundt med de andre hele tiden og bare lege? Er det sådan… tror du det er det livet går ud på. Nå ja, men nej, sagde jeg. selvfølgelig ikke, mor. Men hvad skal jeg lave? Nå, men du kan jo sætte dig ned Nadima, og begynde at læse nogle bøger, ikke også. Prøv at lave dine lektier. Bare sådan generelt tage dig sammen. Og da jeg så gik i gang med sådan… tog mig sammen, da jeg tog mig sammen, der fandt jeg ud af at det var meget sjovt, fordi så fik du gode karakterer, og lærerne de blev rigtig glade for dig. Og på den måde kunne du jo ligesom… så havde noget som du var god til, ik'" (Nadima p. 18).

Nadimas mor irettesætter hende og gør hende opmærksom på at tilværelsen er andet end leg. På sin vis en hård udmelding til en ganske ung pige (Nadima går på det pågældende tidspunkt i 5.-6. klasse ifølge fortælleren), men samtidig også et udtryk for omsorg, og kan også tolkes som en spejling af Nadimas mors egen historie; at uddannelse betaler sig. Ifølge en række undersøgelser fokuserer forældre til minoritetsbørn meget på børnenes uddannelse og den mulighed som uddannelse giver for vellykket integration. Dette udmønter sig på forskellig vis, som vi også skal se i Yasemins tilfælde, men karakteristisk er en manglende indsigt i det danske skolesystem og en manglende forståelse for

hvad der kræves for at klare sig i skolen[17]. I visse tilfælde falder der hård dom over den meget lidt gennemskuelige reformpædagogik i den danske folkeskole over ikke at fokusere på færdigheder og tilegnelse af bogligt-matematiske kundskaber.

I Nadimas tilfælde er det tydeligt at det for hendes mor er vigtigt at Nadima klarer sig godt i skolen, men fortælleren uddyber ikke hvordan moren faciliteter dette. Det betyder dog ikke at Nadima ikke tager det råd som hendes mor giver hende til sig; hun begynder at læse lektier og hun finder glæde ved dette. Undersøgelser viser at børn af forældre med en mellemlang eller videregående uddannelse klarer sig bedre i skolen (Hansen 1995) og man må antage at det samme mønster gør sig gældende for minoritetselever. Nadimas forældres uddannelsesbaggrund er heller ikke uden betydning for hendes muligheder for rent faktisk at holde fast i skolen som en væsentlig institution i hendes liv, men – ifølge fortælleren – er det i lige så høj grad et spørgsmål om at finde glæden ved at lære; at finde ud af at det at være god til noget, kan være en motiverende faktor i sig selv: *der fandt jeg ud af at det var meget sjovt, fordi så fik du gode karakterer og* **lærerne de blev rigtig glade for dig***, ikke […] så havde du* ***noget*** *som du var god til, ikke ( Nadima p.17).*

Ud over at finde glæden ved at lære, fokuserer fortælleren også på lærernes billede af Nadima. Den anerkendelse og respekt som hun høster af sit arbejde, er ligeledes betydningsfuldt for hendes videre færd i uddannelsessystemet. Ikke desto mindre finder jeg udsagnet problematisk, da det lader til at det som der skal til for at lærerne bliver glade for Nadima, er at hun arbejder hårdt. Hun anerkendes for hvad hun kan og ikke for hvem hun er. I folkeskolelovens formålsparagraf står skrevet at: *Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og* ***fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.*** *(Bekendtgørelse af lov om folkeskolen §1 – egen fremhævelse).* Det er altså folkeskolens formål at eleven *via* tilegnelse af kundskaber og færdigheder udvikles alsidigt og personligt, og denne formulering afspejler tydeligt det dannelsesprojekt der danner grund for måden at tænke skole på i Danmark. Det betyder også at vi har med en menneskeskole at gøre (Husted 2003), der fokuserer på det enkelte

[17] Med manglende indsigt mener jeg at forældrene ikke har de nødvendige forudsætninger for at gennemskue de ofte usynlige krav til sociale og kommunikative kompetencer som der fordres af eleverne i den kritiske pædagogik der er fremherskende i folkeskolen i dag. Ofte er de bekendt med et skolesystem der radikalt adskiller sig fra det de oplever deres børn møder i det danske samfund (jf. Ağacanoğlu 2006)

barns personlige og alsidige udvikling og ikke først og fremmest dennes kundskaber og færdigheder. Men når fortælleren først mener at Nadima oplever anerkendelse i det øjeblik hun er dygtig i skolen, undermineres dette syn på skolens formål og Nadimas personlige og alsidige udvikling er ikke længere i fokus; man kan sige at i stedet for at se Nadima som *nogen* bliver hun set som *noget*.

Fortælleren forsøger at gøre dette *noget* til *nogen* når hun senere siger:

> "så var det sådan en del af min identitet, at jeg var god, ikke også. At jeg var en af de klogeste […] lærerne kunne godt li' mig, ikke[…]" (Nadima p.18).

At være dygtig i skolen, at være klog bliver en positioneringsmulighed der ligger ud over og ved siden af de mulige subjektpositioner hun tildeles i dikotomien mellem 'os' og 'dem'; en hybrid positionering eller en hybrid identificeringsmulighed. Fortælleren skaber her en plads til Nadima der overskrider minoriseringsprocesserne og indskriver hende i et andet system, nemlig det der adskiller 'de kloge' fra 'de mindre kloge'. Men det betyder ikke, at denne subjektposition skriver sig fuldstændigt ud af minoritets-majoritetspositioneringen; at konstruere Nadimas identitet via klogskab hænger snævert sammen med hendes position som 'den Anden' – hun er den kloge *på trods* af sine kropslige markører, *på trods* af hendes 'andethed' og derved skriver fortælleren Nadima direkte ind i diskursen om de ikke-integrerede indvandrere, blot med omvendt fortegn.

### 9.3.7 Lærerens betydning

Nadima dropper ud af gymnasiet efter 1.g, da hun tror de karakterer hun har fået bliver videreført til hendes endelige eksamensbevis:

> "Jeg opdager at mit gennemsnit det kun er på 8.7 ik'. Og så vidste jeg så heller ikke at det karaktergennemsnit jeg fik, det blev smidt ud fra 1.g, ik'. Det var sådan det gik… jeg vidste ikke… jeg troede at årskaraktererne de blev gemt og så tog man gennemsnittet. Det var det jeg troede. Der havde jeg heller ikke… der havde han heller ikke, vores studievejleder havde ikke forklaret mig reglerne" (Nadima p. 20).

Her ser vi et eksempel på hvor implicit en given viden om uddannelsessystemet er. For Nadima er det centralt at få høje karakterer for at forfølge drømmen om optagelse på medicin, mens det for studievejlederen ikke forekommer umiddelbart nødvendigt at forklare Nadima at 1.g-karaktererne er uden betydning. Han antager muligvis at det er almen viden, men for Nadima er

det centralt for om hun kan fortsætte, og for hende er det ikke almen viden. Det er en udbredt problemstilling, at kommunikationen ikke altid fungerer optimalt, og i dette tilfælde er det af afgørende betydning for om Nadima fortsætter i gymnasiet eller ej. Det fremgår ikke af fortællingen om studievejlederen er klar over Nadimas begrundelse for at ville forlade gymnasiet, men fortælleren siger:

> "så sad han så og prøvede at overbevise mig om at det var det rigtige valg at blive, altså på gymnasiet. Så sådan… nej siger jeg så. Jeg vil virkelig ikke, og jeg har problemer og sådan noget. Han gad ikke lytte, altså han skulle bare…" (Nadima p. 20).

Frustrationen over ikke at blive hørt er tydelig i dette citat, og Nadima får øjensynligt ikke kommunikeret videre at hendes karakterer er afgørende for hendes fremtidige uddannelsesmuligheder. Jette Kofoed illustrerer denne problemstilling i en anden sammenhæng i publikationen: "Med tvivlen som retning", hvor hun undersøger modsætningsforholdet mellem sent ankomne unge flygtninges drømme om fremtiden og vejlederes forsøg på at realitetsforankre disse drømme (Kofoed 1997). Det er ikke helt det der er tilfældet i ovenstående eksempel, men oplevelsen af manglende forståelse hos Nadima, handler delvist om et modsætningsforhold mellem hvad de to parter i vejledningen vil have ud af det. Nadima vil have viden om hvordan hun kan fortsætte sin uddannelse således at hun kan blive optaget på medicinstudiet, og studievejlederen vil hjælpe hende til at færdiggøre sin gymnasiale uddannelse. Den frustration som jeg ovenfor nævnte, udmønter sig i resignation og i sidste ende i et frafald; Nadima kan skrives ind i statistikkerne om minoriserede unges frafald fra ungdomsuddannelserne.

Biologi er ifølge fortælleren Nadimas yndlingsfag. I gymnasiet har Nadima en biologilærer der giver hende 9 i en afsluttende prøve. Nadimas veninde har fået 11 for samme prøve og de sammenligner deres prøver for at se hvori de adskiller sig fra hinanden. Det viser sig at der ingen forskel er og Nadima føler sig forurettet, såret og dårligt behandlet. Der bliver sat spørgsmålstegn ved hele Nadimas selvforestilling: *Det startede med at… jeg har altid været god til biologi. Det er sådan det, jeg faktisk… det er det eneste fag jeg er rigtig god til, ikke.* Da læreren vælger at give Nadima ni og da det viser sig at en medstuderende der har besvaret opgaven på samme måde, får 11 sætter Nadima spørgsmålstegn ved det retfærdige i systemet. Fortælleren afslutter fortællingen med at sige at:

> "det vil jeg først gøre [konfrontere læreren med det faktum at hendes og Dorthes opgaver var identiske], når jeg bliver optaget på universitetet, så ta-

ger jeg over til mit gamle gymnasium og snakker med hende om det (ha, ha). Også fordi at lige nu, sagde jeg at jeg føler mig, som en taber, ikke" (Nadima p.20).

I dette citat er der to vigtige pointer: på trods af umiddelbar resignation, fremstiller fortælleren Nadima som én der handler. Hun vil vise at hun *på trods* af uretfærdig behandling, har klaret sig igennem uddannelsessystemet. Dette er karakteristisk for flere af de biografiske fortællinger: at hovedpersonerne har haft ubehagelige oplevelser i forhold til forskellige lærere og at de alle ytrer ønske om at vende tilbage og konfrontere dem, når de har klaret sig og vist deres værd i andre sammenhænge – man kunne kalde denne reaktion for en 'trods-strategi' – at de klarer sig på trods af dårlige odds og at de har behov for at vise dem der har udstyret dem med dårlige odds, at deres projekt ikke er lykkedes. Dette kan tolkes som udtryk for en særlig reaktion på at blive positioneret som 'den Anden'.

I visse tilfælde konstrueres et argument for at etnicitet har betydning for denne behandling, i andre tilfælde tilskrives behandlingen andre årsager, og i visse tilfælde reflekterer fortælleren ikke over hvorfor det kan forholde sig sådan. Men det fælles element: ønsket om at vende tilbage og hævde sig er tydeligt et ønske om at få oprejsning – og denne oprejsning kan i overført betydning tolkes som et ønske om at få majoriteten til at acceptere minoriteternes potentiale og evne til at begå sig og rent faktisk klare sig godt. I den sammenhæng kommer de forskellige lærere til at repræsentere majoriteten som helhed og de enkelte hovedpersoner kan tolkes som minoritetsbefolkningen i Danmark. Den anden pointe i ovenstående citat er betydningen af denne episode for Nadimas selvforståelse. I modsætning til den tidligere fremstilling, fremstiller fortælleren Nadima som en der føler sig som en *taber*. Nadimas selvforståelse er konstrueret i et komplekst samspil mellem evner, muligheder og udgrænsning fra fællesskabet og er samlet i forståelsen af sig selv som én der er dygtig i skolen. Når hun konstrueres som en taber i uddannelsesmæssig sammenhæng, pilles der ved denne selvforståelse, og den strategi til at overkomme andetgørelsen, som Nadima har oparbejdet, nedbrydes igen.

### 9.3.8 Arbejde som meningsgivende

Nadima ender som sagt med at gå ud af gymnasiet og det afføder en refleksion hos fortælleren over hvordan Nadima håndterer denne situation. I udgangspunktet hænger hun bare ud derhjemme uden at lave noget: *det eneste jeg*

*gjorde, det var bare at spise. Det var sådan min hobby (Nadima p. 26).* Hun søger efterfølgende et job som piccoline på en større avis og får jobbet. Denne fortælling er karakteriseret ved at være meget detaljeret i sin beskrivelse af hvordan Nadima får jobbet. Fortælleren beretter:

> "Så skrev jeg så den der ansøgning, og sendte den af sted. Så går der så to uger, tror jeg nok. Så ringer de så og siger til mig at de gerne vil have mig til samtale. Så tænkte jeg bare åh shit mand, hvor er det fedt, ikke. Nå men så sendte hun så alle mulige… med posten, så sendte hun øh informationer om, sådan, jobbet, ikke. Men så tog jeg mig så sammen… jeg tog mig sammen… til den der jobsamtale. Jeg tror vi var ti, ja, der skulle til jobsamtale. Det var sådan temmelig vigtigt for dem, at finde den rigtige, ikke. Fordi at det er meget vigtigt for dem, at du altid er der, og sådan noget, ikke. Det er meget… sådan… ret… man har sådan… selvom at man ikke gør sådan… man har ikke særlig mange arbejdsopgaver faktisk. Det er meget stille og roligt job, ikke. Men alligevel, hvis du ikke gør de der småting, så går det… så bryder det hele sammen. […] Så… nå, men så gik jeg så til den der jobsamtale, og så tog jeg hjem. Så gik der en uge, og de ringede, og så sagde hun til mig, at hun havde valgt mig. Hende snakker jeg stadigvæk med. Jeg synes hun er sådan en engel, eller sådan noget, ikke. Fordi ud af de der ti, hvordan… hvordan kan det være mig, tænkte jeg, ikke. At, at, jeg fattede slet ikke… også fordi at jeg tænkte også bare, nå men jeg er den eneste udlænding, ikke. Og alle de der andre, de var sådan… Jeg kunne se at de var danskere, ikke" (Nadima p. 26).

Det er særligt interessant at bemærke hvorledes hele processen med at få jobbet er beskrevet, med tidsangivelser, mindre faktuelle detaljer etc. Det kan tolkes ud fra en sammenhæng mellem form og indhold i den forstand at det at få jobbet er betydningsfuldt for Nadima og derfor fortælles så detaljeret af fortælleren. I modsætning til den foregående fortælling om at føle sig som en taber, fremstår Nadima her som 'vinderen'. Hun har slået de ni andre kandidater på målstregen og har 'vundet' stillingen som piccoline. Der finder så at sige en genopretning af Nadimas selvforståelse sted i denne fortælling, og det er ikke uden betydning for den samlede fortællings videre fremdrift. Det er et nødvendigt skift at foretage, for at fortælleren på den ene side kan reetablere billedet af Nadima som stærk og selvstændig, og på den anden side, for at den samlede fortælling kan fortsætte uden egentlige brud på fremstillingen af Nadima.

Et yderligere aspekt af denne fortælling er fortællerens understregning af de andre kandidaters etnicitet eller danskhed. Fortælleren fremhæver at samtlige af de andre ansøgere er 'danskere'. I første omgang lader det til at det for Nadima er indikation på at hun højst sandsynligt *ikke* får jobbet *(jeg fattede slet ikke… også fordi at jeg tænkte også bare, nå men jeg er den eneste udlænding).* Hun

sætter lighedstegn mellem etnicitet og manglende muligheder; derfor kommer det også som en yderligere overraskelse at hun rent faktisk får jobbet. Reaktionen – at hun ikke fatter at hun har fået det – står i relation til den ovenstående forståelse af hvad man kan som 'dansker' og som 'ikke-dansker'; man er ringere stillet som 'ikke-dansker'. Skønt det viser sig ikke at fungere sådan i dette tilfælde, er det ikke desto mindre relevant at fremhæve fortællerens reaktion som udtryk for hhv. den offentlige diskurs' betydning for selvforståelse, samt tidligere erfaringers betydning for (manglende) mulighed for at se sig selv positioneret anderledes end hvad den offentlige diskurs foreskriver.

### 9.3.9 Efter endt ungdomsuddannelse?

> "jeg har altid været sådan en, der er god til matematik, kemi og biologi, og fysik, og… det der sådan meget fakta, ikke også, her… sådan her og nu, sådan punktum, ik'. Og ikke diskutere, og ikke snakke særlig meget, og sådan noget, ikke. Jeg gider ikke alt det der med, sådan ret… psykologi, og dansk, og alt det med analyse, det… det dur jeg slet ikke til, så… det ved jeg også."

Fortællerens formulering af Nadimas kundskaber er interessant, idet den knyttes tæt an til en selvidentifikation: *jeg har* ***altid*** *været* ***sådan en****…* I forhold til uddannelse og karrierer trækker fortælleren på en diskurs om at man *er* noget, og ikke at man kan blive noget. Nadimas fremtidsmuligheder er bestemt af det hun kan og er. I forhold til den kontekst dette citat skriver sig ind i – et spørgsmål om uddannelsesvalg – er det ikke mærkeligt at det er hendes evner der definerer hende, men det er interessant at afhængigt af hvad fortælleren snakker om, ændrer hendes selvidentificering sig. I andre sammenhænge har hun *altid været meget asocial* og i dette tilfælde har hun *altid være god til matematik*. Fortælleren positionerer Nadima forskelligt i forskellige sammenhænge, men det er i analysen af samspillet mellem de forskellige diskurser at en mere overordnet forståelse af Nadima tegner sig.

Statistikker viser at unge med minoritetsbaggrund oftere vælger naturvidenskabelige eller teknisk orienterede uddannelser i deres valg af videregående uddannelse (Danmarks Statistik), hvilket kan hænge sammen med muligheden for at afkode kravene til de forskellige uddannelser. Når fortælleren eksempelvis siger at Nadima ikke dur til det med analyse siger hun også at de mere utydelige og kulturelt bestemte normer for 'det blødere arbejde' er sværere at afkode, og at det er en særlig måde at analysere og diskutere på, der fordres i uddannelsessystemet. Som vi skal se senere definerer fortælleren netop Nadima som en der hele tiden diskuterer, men det er i forhold til hen-

des familie, hvor man kan forestille sig at afkodningskravene er mere gennemskuelige for Nadima. Det betyder også at man ikke entydigt kan sige at Nadima ikke dur til det at diskutere, det er den kontekst hvori diskussionen fordres, som hun kan have svært ved at afkode.

En anden grund til at Nadima vælger uddannelse som hun gør, er også funderet i hendes forestillinger om hvem hun er og hvad hun altid har villet. Fortælleren siger:

> "det fedeste i hele livet, det er bare at alle de drømme man havde, at de bliver opfyldt ikke. Så det er derfor. Jeg tror det vil gøre mig rigtig lykkelig. Jeg skal i gang med den der, med uddannelsen. Det er det der er det sjoveste. Lade være med at opgive, altså. Bare blive ved med at kæmpe, ikke. Lige meget hvor hårdt det er, skal man bare blive ved med at kæmpe" (Nadima p.29).

Valget af medincinstudiet hænger sammen med hendes 'drøm'. Det er noget hun altid har villet og hun er ikke klar til at kompromittere de drømme. Hun afprøver forskellige muligheder – blandt andet via sit job som piccoline og den brede almene orientering som gymnasiet har – men giver på intet tidspunkt køb på sin drøm. At blive læge er et endegyldigt mål i Nadimas selvforståelse, og det bliver det mål som hun vil kæmpe for *på trods*. Og *at kæmpe* bliver en måde at se sig selv på for Nadima og en måde for fortælleren at se Nadima på. Hendes uddannelses- og livsstrategi bliver at kæmpe for det hun har sat sig for. På mange måder er fortællingen om Nadima præget af 'den kæmpende' som overordnet selvforståelse. Det er gennem kampen at den gode tilværelse vindes. Og der er brug for kampene ifølge fortælleren, fordi intet kommer let til Nadima. Hun er asocial, ikke-analyserende og hun positioneres løbende i opposition til 'det andet'. Når man positioneres i opposition er det en nødvendighed at kæmpe for egen indflydelse på mulige positioneringer.

Fortælleren forbliver i narrativet om at være god til noget. I en diskussion af moderens uddannelse, fremhæver fortælleren dennes kundskaber inden for matematikken, og kobler det til Nadimas matematiske evner. Hun siger:

> "Jeg er ikke god til matematik. Jeg synes det er rigtig kedeligt. Ok jeg kan godt finde ud af det, ikke. Men det er kedeligt. Det giver ikke mening, synes jeg. […] altså… jeg fik faktisk elleve i skriftligt, og ti i mundtligt, så altså… jeg er god til matematik, på en måde, men alligevel ikke på den der… åh det er sådan et fedt fag. Jeg synes det er så kedeligt. Så jeg vil hellere sige at jeg er ikke god til matematik. For jeg vil ikke have at folk de skal tro at jeg…at jeg sådan elsker det, og sådan går op i det. Jeg lærer det bare sådan… altså jeg kan det udenad. […] Jeg føler ikke… altså når folk siger til mig. Nå, men er du god til det. Nej jeg er ikke god til det, jeg synes det er rigtig kedeligt, fak-

tisk, og sådan noget. Men det kan godt være jeg får gode karakterer men det er ikke det samme, synes jeg. At være god til et fag, det er sådan hvor du virkelig brænder for det, ikke også, og føler at det her det er rigtig sjovt" (Nadima p.33).

For fortælleren er der altså en sammenhæng mellem at være god til noget og synes at noget er sjovt. Fra fortællerens side er der et krav om at noget skal være sjovt, det skal være spændende før man kan sige at man er god til det. Derfor er det heller ikke ingeniørfaget som trækker. Skønt hun sikkert ville klare det fint, ville hun ikke være 'god' til det, det vil hun derimod til medicin, da hun – ifølge fortælleren – er 'god' til fysiologi og kemi. For at være 'god' skal man investere noget følelsesmæssigt i det man laver ifølge fortælleren. Det at være god til noget kan således aldrig blive en objektiv størrelse i fortællerens bevidsthed, da det også fordrer en emotionel side; et engagement og en nysgerrighed. Denne har Nadima i forhold til en række andre naturvidenskabelige fag:

"Matematik, det er sådan tørt. Det er bare regler. (ok). Du får ikke at vide hvorfor du skal lære de der regler. Hvad skal jeg bruge det til. Du kan ikke rigtig gå rundt og tænke over det, når du står i køkkenet. Men hvorfor koger vandet nu, ikke. Det er sådan fysik, ikke også" (Nadima p. 33).

Nysgerrigheden og glæden ved at 'tænke over tingene' bliver således en drivkraft i Nadimas drøm om medicinstudiet. Koblet med hendes ønske om at gøre en forskel og hjælpe mennesker (se eksempelvis p. 100) bliver det åbenlyst at analysere den førnævnte kobling mellem den pragmatiske og den følelsesmæssige side af at være 'god' til noget. Derfor giver medicinstudiet også så god mening for Nadima, for ifølge fortælleren kan hun her kombinere det der undrer hende og det som hun udviser et talent for. Hvis vi ligeledes kobler det til selvforståelsen som én der kæmper for tingene, bliver det igen tydeligt at matematikken og ingeniøruddannelsen ikke er den rette hylde, idet der her ikke skal kæmpes på samme måde som inden for områder hvor en naturlig nysgerrighed fordrer lysten til at kæmpe; eller sagt med andre ord: Nadima som en 'kæmper' vælger ikke en uddannelse hvor hun 'kan det udenad'. Og på trods af hendes umiddelbare modstand mod fag hvor der kræves 'analyse' og 'psykologi' kan man sige at det jo netop er det analytiske og undrende aspekt af eksempelvis fysikken som hun finder interessant.

### 9.3.10 Hvad kan man bruge forældre til?

Nadimas mor er et forbillede for Nadima – det siger fortælleren gentagne gange. Hun fremstår i fortællingen som en kvinde der er handlekraftig, uddannet og viljestærk. I forbindelse med hendes situation efter flugten fremstiller fortælleren hende som én der ikke giver op på trods af manglende muligheder for at anvende sin uddannelse. Det som fortælleren særligt fremhæver som styrker ved Nadimas mor er hendes uddannelse, hendes evne til at komme på fode igen og hendes evne til at positionere sig på adskillige måder. Nadimas mor kommer i høj grad til at fremstå som handlende i fortællingen. Fortælleren siger blandt andet:

> "Hun har altid været sådan en fighter, en survivor. Hun tror virkelig på sig selv, det gør hun. Det er helt vildt mærkeligt. Men jeg ved ikke hvor hun får det fra. Men hun sagde til min far, at det her skal jeg nok klare, det her, ikke også. Bare rolig, og sådan noget. Så, nå ja men hvad så hvis du, ditten, og datten. Nå, men det skal du slet ikke tænke over. Og sådan noget, ikke. Hun troede virkelig på sig selv. Og så gør [hun] det så en eller anden dag. Det er rigtig mærkeligt. Jeg fatter slet ikke hvor hun kan få alt den energi fra" (Nadima p.35).

Netop at fremstille hende som en 'fighter' er kendetegnende for fortællerens forestilling om moderen, og det at hun kalder hende en survivor går fint i tråd med fortællerens fremstilling af Nadima; hendes kamp kommer ikke fra fremmede – moderen er ikke kun et forbillede af navn, men også af gavn. Og hele Nadimas ønske om at få en universitetsuddannelse ligger også i forlængelse af at kunne genkende sig selv i moderen. Hun siger:

> "Min mor, hun er jo… Du skal huske at min mor hun har gået på universitetet, ikke. Så hun er sådan meget mere boglig, ikke. (mmm). Min far, han er sådan meget, action man, ikke" (Nadima p.36).

Det 'jo' der her bliver skudt ind, naturaliserer det tættere forhold til moderen. Det er hende der har universitetsuddannelsen, det er hende hun har mest til fælles med. Fortælleren sammenligner faderen og moderen løbende, og fremstiller moderen som intellektuel – et billede hun også tegner af Nadima. Men hun er også omsorgsperson i fortællerens bevidsthed. Hun drager omsorg for Nadima ved at holde hende fast i hendes ønsker om uddannelse, som vi så på p. 101. Fortælleren bruger moderen til at skabe en positioneringsmulighed der måske ellers ikke ville være tilgængelig. Ved at være forgangskvinde har moderen skabt et positioneringsrum for Nadima der ser anderledes ud, end det ville for mange andre unge minoritetskvinder ifølge fortælleren.

Nadimas forældre udgør på forskellig vis hendes fundament. Faderen sørger for hende økonomisk og moderen sørger for det andet. I fortællingen fremstår begge parter som vigtige i Nadimas uddannelsesbiografi, men moderen har mere at skulle have sagt qua de stærke identifikationsmuligheder og qua hendes mere fyldige rolle. For som fortælleren siger:

> "Uden hende, ikke også. Så bryder min verden sammen, det ved jeg. Det siger jeg også til hende hele tiden. Jeg gad virkelig ikke undvære hende. Hun er en stor del, af altså mit liv. Det er hende, der får det hele til at køre rundt" (Nadima p.35).

### 9.3.11 Sprogets betydning for selvforståelse

At sprog er centralt for mulige positioneringer er fremgået igennem hele analysen. Ydermere er sprog nødvendigt for overhovedet at kunne konstruere sammenhængende biografiske fortællinger. Men sprog er andet end formidling af oplysninger og umiddelbare kategoriseringer; sprog er også identitet og emotionelt forankret. Når vi taler, formidler vi ikke blot faktualitet og positioneringer, vi formidler også følelser og kultur. Langt de fleste mennesker i verden handler, agerer og positionerer sig på flere sprog end blot et, men i en dansk kontekst er det ikke normen at tale og forstå sig selv på mere end et sprog, nemlig dansk (Grosjean 1992). Alle fortællerne i denne afhandling er funktionelt tosprogede – det vil sige at de handler, føler og formidler på flere sprog.

I Nadimas tilfælde er hendes modersmål arabisk, og dansk er hendes andetsprog. Ikke desto mindre er alle fortællingerne skabt på dansk – fortællernes andetsprog. Det betyder også at der er lag af fortællingerne som hverken fortællere eller tilhørere har adgang til; nemlig de emotionelle aspekter af fortællingerne der er knyttet til modersmålet (Canger 1999). Den eneste adgang til dette perspektiv får vi i fortællernes narrativer *om* modersmål (og ikke deres narrativer *på* modersmål). Derfor er det heller ikke muligt at analysere på de emotionelle koblinger der er til dette. Men det er muligt at tolke på de reflekterende udsagn der er om *brugen* af hhv. modersmål og andetsprog.

> "hvis du står ved siden af os og lader os snakke, så vil du opdage at lige pludselig så kommer der nogle danske ord, så lige pludselig arabiske, og så skifter vi. Hele tiden skifter vi. Supplerer altid, det er vigtigt" (Nadima p.37-38).

Nadima og hendes søskende benytter sig aktivt af kodeskift (Karrebæk 2005) for at kommunikere. Man kan sige at de har en kompetence der er de færreste

etsprogede forundt. Fortælleren tillægger det værdi i sin fortælling ved at sige at det er *vigtigt*. Det er vigtigt for at forstå deres sproglige interaktion, og det er vigtigt for identitetskonstruktion – Nadima er 'sådan en' der opererer på to sprog på samme tid. Men derudover tillægges det ikke den værdi som man kunne ønske sig. Blandt andet i uddannelsesdiskursen tillægges modersmål ikke værdi. Man opererer hovedsageligt med et mangelsyn på tosprogede børn, det vil sige at deres modersmål ikke anerkendes som værdifuldt og at modersmålet står i vejen for 'ordentlig' tilegnelse af dansk (Gitz-Johansen 2006). Fortælleren siger:

> "jeg kan jo godt læse alt hvad der står i en bog [på arabisk]. Men alligevel er jeg... jeg lever et alt for meget.. jeg lever sådan et dansk system, ikke også, som gør at lige meget hvor mange timer du bruger på sådan arabisk-undervisningen, så ville jeg aldrig blive god til det fordi jeg, jeg bliver også nødt til at koncentrere mig om det her liv, ikke også" (Nadima p.38).

Ifølge hende kan man ikke både det ene og det andet. Det giver umiddelbart god mening hvis man anerkender forestillingen om ikke at kunne tilegne sig dansk hvis man fokuserer på modersmålet. Men hvis vi antager at der fandt en værdisætning af modersmål sted, ville fortælleren ikke nødvendigvis se tilegnelsen af arabisk som en hæmsko for at 'koncentrere sig om det her liv', snarere tværtimod – det ville falde ind i hendes selvforståelse som én der konstant dygtiggør sig, og som en der *er* dygtig til det som man skal være dygtig til. I citatet ser vi hvordan fortælleren har taget diskursen om tosprogede som depriverede til sig og skabt en forståelse af 'sådan nogle som hende' som værende nødsaget til at koncentrere sig om at tilegne sig det danske. Fortælleren køber dog ikke diskursen fuldstændigt – der *er* andre positioneringsmuligheder til stede, hun har blot valgt ikke at benytte sig af dem. Hun siger nemlig at:

> "Og det er sådan lidt irriterende. Ikke fordi at det er arabisk, men alligevel. Det er bare sådan viden, ikke også. Du får aldrig viden nok, vel? Det er derfor at jeg gerne vil lære det" (Nadima p.38).

Hun søger at bryde med diskursen om de arabisktalende som særligt mangelfulde, og vender faktisk fortællingen til at tillægge flersprogethed værdi. Det viser – i overensstemmelse med de tidligere analyser – at fortælleren ser viden som magt, og viden og uddannelse som måden hvorpå hun kan bryde med forestillingen om indvandreren som 'den Anden'. Det er dog ikke muligt i dette tilfælde, da sproget hun er kompetent på, er et sprog der tillægges lille værdi i majoritetsdiskursen, hvorfor hun også afskriver det igen *(ikke fordi at*

*det er arabisk)*. Skønt hun ser potentialet i at være vidende, erkender hun også at den viden der er værdifuld kan hun alene ikke definere.

### 9.3.12 At høre til et sted

> "men så tænker jeg også bare på, altså, det er jo her mit hjem er, når det kommer til stykket, ikke også. Det vil det altid være. Fordi her har jeg jo brugt allermest tid af mit af mit liv. Så derfor så tør jeg ikke rigtig. Jeg tror at det er alt for, sådan… jeg er bange" (Nadima p.40).

Citatet stammer fra et sted i fortællingen, hvor fortælleren overvejer mulighederne for at tage sin uddannelse i udlandet. Begrundelserne for ikke at gøre dette, er ikke af faglig art, og hér ser vi et brud på den overordnede måde hvorpå fortælleren løbende positionerer Nadima, nemlig som én for hvem uddannelse og dygtiggørelse er centralt. Her kommer kravet om tilhørsforhold til at veje tungere end evt. bedre uddannelse i eksempelvis USA. De kampe som Nadima har udkæmpet i Danmark, har haft det resultat at hun tænker på Danmark som sit hjem, og det ukendte forbindes med frygt. Det betyder dog ikke at det er let at vælge Danmark som det sted Nadima skal uddanne sig; senere i denne fortælling fremhæver fortælleren nemlig de problemer der er forbundet med at opfatte Danmark som Nadimas hjem.

I dette citat ser vi den karakteristiske flertydighed som går igen hos mange af fortællernes hovedperson. I de foregående delfortællinger om Nadima har vi set hvordan fortælleren ofte lægger en distance mellem Nadima og det danske – delvist gennem en selvdefinering som asocial og delvist gennem konkrete udsagn om det danske som værende fjendtligt indstillet og et sted hvor hun ikke kan finde sin placering. Men her – når talen falder på uddannelse, er det ikke distance der karakteriserer fortællingen, men snarere tilhørsforhold. Den danske kontekst er den hun overvejende har kendskab til, og det danske uddannelsessystem er det system hun har befundet sig i størstedelen af sit liv. Derfor bliver fortælleren også mere nuanceret i sine overvejelser over Nadimas tilhørsforhold, når talen falder på uddannelse. Diskussionen om valg af uddannelsessted fører til en refleksion fra fortællerens side om tilhørsforhold generelt, og hér konkretiserer fortælleren både Nadimas oplevelse af at høre til, og også hvordan andre positionerer hende som tilhørende det danske fællesskab. Hun eksemplificerer ved at fortælle om de virtuelle fællesskaber hun tilhører – Nadima chatter på internettet med andre unge arabere, og de gør hende opmærksom på **hvor dansk hun i virkeligheden er:**

> ”Der siger de til mig, faktisk Nadima, du skal ikke regne med at du… du lyder så temmelig dansk, siger de til mig. Du lyder sådan temmelig europæisk […] jamen du siger at du er iraker, men hvis du var iraker, hvis du godt kunne lide alt det der Irak, så ville du meget gerne have at der skulle være krig. For så kunne man ligesom 'get rid of Saddam'" (Nadima p.41).

Det er jo interessant at andre arabere fortæller Nadima at hun slet ikke er så irakisk som hun går rundt og tror, og det viser også med al tydelig relativiteten i forestillingen om national eller etnisk identitet. I forhold til andre danskere fremstår Nadima som meget lidt dansk og meget mere arabisk, men i forhold til andre arabere fremstår Nadima som mere 'dansk' og mere vestlig end som iraker og arabisk. Dette viser også flertydigheden i hvordan identiteter konstrueres og genforhandles i en uendelig proces, og det bliver især tydeligt hvordan flerkulturelle unge der befinder sig i diasporaen epitomiserer denne forestilling. (Gilroy 1997)

Ud over andre araberes betragtninger over Nadimas danskhed, mener fortælleren også at Nadima *føler* sig mere dansk end hun vil være ved:

> ”det er lige meget hvad der sker, så tror jeg at jeg er meget dansk, selvom jeg ikke vil indse det. Og selvom at folk de ikke ser mig som dansker, så tror jeg altså at jeg er meget…jeg er sådan meget mere dansk, end…end de tror. Fordi…bare fordi jeg ikke ligner en dansker, ikke også. Fordi at jeg…jeg ikke, øh…Altså der er mange ting ved mig, som ikke er typisk dansk, men alligevel, inderst inde, så tror jeg, jeg er meget mere dansk end jeg selv vil indrømme jeg er" (Nadima p.41).

Men det kan være svært at føle sig som noget ingen anden accepterer at man er. For at være en del af fællesskabet, fordres fællesskabets accept. 'Danskerne' anerkender ikke Nadimas danskhed, hvilket resulterer i at hun ikke kan være 'dansk' på den måde 'rigtige' danskere forventer at man er dansk på. Derfor bliver Nadima nødt til at gøre danskhed på 'en anden måde'. Fortælleren siger at der er mange ting ved Nadima der ikke er 'typisk dansk', og derved tager hun diskursen om normaldanskeren til sig. Men hun afskriver ikke muligheden af at være dansk, det må blot være på en anden måde end den måde normaldanskeren opfatter danskhed på. Danskhed bliver i det tilfælde ikke et spørgsmål om at 'ligne en dansker', men et spørgsmål om at *føle* sig dansk, og et spørgsmål om at handle og tænke i tråd med en særlig kodeks eller en særlig forståelse af værdier og normer.

Det centrale spørgsmål i den sammenhæng bliver om man kan *være* dansk og *føle* sig dansk, hvis andre ikke har samme opfattelse – i hvor høj grad konstrueres national identitet i et samspil mellem det enkelte individ og det om-

kringliggende samfund? Øjensynligt kan Nadima godt føle sig dansk, uden at det dog afføder den accept der skal til for at indgå i et givent fællesskab, men for at blive dansk fordrer det for det første en anderledes inkluderende tænkning fra det omkringliggende samfund og en mere pluralistisk forståelse af danskhed, og for det andet fordrer det en evne hos det involverede individ til at give køb på diskursen om danskhed som værende noget særligt og utilgængeligt for mørkhårede personer med anderledes klingende navne; det fordrer at de personer er i stand til at operere inden for en anden diskurs end den der tilbydes af majoriteten. Hvis denne diskurs ikke er tilgængelig er positionen som dansker heller ikke tilgængelig. Den mulige positionering er den tredje positionering; den der hverken abonnerer på danskhed som eksklusivt eller 'arabiskhed' som statisk og definerende. Denne positionering er svær for alle fortællere og deres hovedpersoner, og kampen om denne positioneringsmulighed kommer blandt andet til udtryk via de mange modsatrettede positioneringer der præsenteres i den enkelte fortælling. Umiddelbart efter ovenstående citat ytrer fortælleren følgende:

> "jeg føler mig ikke særlig meget hjemme her, pga. den politik der bliver ført. For det kan godt være at om ti år så vil situationen forbedre sig, forhåbentligt. Så kan det godt være man føler sig lidt hjemme. Så er det helt sikkert man føler sig lidt hjemme. Så er det helt sikkert, så vil jeg gerne tilbage. Det er sådan… det er jeg ikke i tvivl om […] jeg vil gerne opleve noget der er nyt og så sådan undgå den der politik, og undgå det der mærkat som udlænding, eller indvandrer eller flygtning, fordi det er jeg træt af" (Nadima p.42).

Fra at fokusere på Danmark som hjemme, til at være opfattet som *mere dansk* af det arabiske fællesskab, til at *føle* sig som dansker, vender fortælleren tilbage til Nadimas oplevelse af hjemløshed – hjemløshed *på trods* af ovenstående positionering. Nadima kan ikke magte at være til skue – at blive stemplet, at få mærkatet indvandrer og alt hvad det konnoterer *(jeg føler ikke at den [mærkatet] står for noget godt overhovedet).* I dagbladet Information ytrer en østtyskfødt syrer, at hun ved murens fald blev fremmed og den 11. september 2001 blev muslim. Det er delvist den samme mekanisme der gør sig gældende i Nadimas tilfælde.

Afhængigt af de historiske begivenheder, det politiske klima og den samfundsmæssige udvikling, konstrueres minoriteter forskelligt. Da polakkerne kom til Danmark i 1958 blev de modtaget med nysgerrighed og medlidenhed; da Chilenerne kom til Danmark i 70erne var reaktionen lignende, men med det politiske klima og de internationale begivenheder, konstrueres minoriteter i stigende grad som 'den Anden', og flere – der i årevis har oplevet sig som

tilhørende det nationale fællesskab – oplever marginaliseringsprocesser og andetgørelsesprocesser som de ikke tidligere har været vant til.

Bevægelsen i Nadimas fortælling om tilhør og hjemløshed, illustrerer på sin vis den ambivalens der forbundet med ikke at høre til og alligevel føle at man hører til – at blive interpelleret som et, men føle sig som et andet. Grundlæggende viser fortælleren et enormt potentiale for modpositionering ved *ikke* at lade sig interpellere fuldstændigt, og hun viser også ansatser til nye positioneringsmuligheder for Nadima ved netop at sætte spørgsmålstegn ved den interpellation som hun ikke kan undgå, men dog kæmpe imod.

### 9.3.13 Religiøs positionering

> "Det der med ramadanen og alt det der med muslimske traditioner, jeg ved ikke rigtigt. Det siger mig ikke særlig meget." (Nadima p.48).

For yderligere at forstå og fremstille Nadima, vælger fortælleren at vise hendes forhold til religion. Også hér fremstår Nadima som flertydig i sin positionering. Hun afskriver principielt islam fordi det er et spørgsmål om materialisme og fejlfortolkningen af koranen, frem for et værdifuldt religiøst ståsted. Jeg tolker fortællerens positionering af Nadima som et forsøg på at fremstille hende som religiøs på et metafysisk grundlag og som ateist på et materielt eller traditionsbundet grundlag. Fortælleren afskriver islam med henvisning til at det i Irak blev praktiseret som et led i en retfærdiggørelse af kvindeundertrykkelse:

> "Altså de… de kan jo ikke se, altså at det er kvindeundertrykkelse. At fx sige til en kvinde, der er blevet advokat. Nå, ja, skrid nu bare hjem, og, og, og pas nogle børn, ikke også. Det er lige meget med det der, kvinder skal ikke arbejde, og sådan noget" (Nadima p.44).

Det går imod forestillingen om Nadima som selvstændig og aktivt handlende, og derfor kan fortælleren ikke 'købe' den version af islam. Nadima er *ikke* ikke-troende, men hun er kritisk:

> "du skal ikke tro på, at bare fordi at jeg er sådan meget kritisk, så betyder det at jeg… nå ja, at jeg ikke længere tror på gud, og jeg er meget ateistisk, og sådan noget. Fordi det passer heller ikke. Altså, jeg føler religion det har givet os rigtig, rigtig mange værdier, som vi ikke havde før, ikke. Jeg er bare kritisk, fordi at jeg ikke gider. Jeg går ikke med til alt. Jeg gider ikke mere. Fordi at jeg kan se, at det hele, det er meget… det er ikke godt. Og jeg føler også bare, at hvis du bliver alt for religiøs, lige meget om du er jøde, muslim, kristen, ikke.

> Hvis du er alt for religiøs, rigtig fundamentalistisk religiøs, ikke. Så opnår du aldrig… du kommer aldrig videre" (Nadima p.49).

Fortælleren positionerer således Nadima et tredje sted; hun er ikke a-religiøs, hun er heller ikke troende i den forstand at hun bekender sig til de traditioner der er knyttet til islam. Men hun er religiøs i den forstand at hun ser det gode i religion som metafysisk størrelse, og hun ser islam som positivt i forhold til det værdisæt som det kan bidrage med. Fortælleren siger:

> "bare det at tro på gud, bare det at tro på at der er en ska…en der har skabt verden Det synes jeg er en smuk tankegang, ikke. Men så alle de der ekstra ting, hvor du øh, hvor du får et dårligere liv, ikke også. Hvor din…altså livskvaliteten, der bliver lavere. Dem gider jeg ikke gå med til" (Nadima p.50).

Fortælleren placerer Nadima i en position som 'kritisk muslim' og sætter spørgsmålstegn ved om hun overhovedet *er* muslim eller blot troende i mere almen forstand. Men fordi islam er den religiøse positionering der er til rådighed for Nadima, bliver det islam som er den religion hun kan bekende sig til. Hun modererer dog også forestillingen om Nadima som muslim, ved at sætte spørgsmålstegn ved de kategoriseringer, som hun løbende søger at tage afstand fra. At tage afstand fra automat-mærkater er en stor del af fortællingen om Nadima. Fortællerens forsøg på at positionere Nadima *ud af* kategorier lykkes til en vis grad, og hvad angår den religiøse positionering, er det min tolkning at det lykkes i ret høj grad. Det kommer blandt andet til udtryk i fortællingen, når fortælleren hele tiden repositionerer Nadima; umiddelbart efter hun har positioneret Nadima som 'dansker' repositionerer hun hende som ikke-dansker, og det samme gør sig gældende i forholdet social-asocial eller i forholdet religiøs-ikke-religiøs. Fortælleren siger det faktisk eksplicit i det følgende citat:

> "Nogle gange tænker jeg, hvorfor er jeg muslim. Når det kommer til stykket, ikke også. Jeg tror jo bare på gud, ikke. Jeg behøver ikke at have et mærkat. […] Jeg gider ikke at have sådan et mærkat. Hverken udlænding, muslim, eller iraker, eller som menneske ikke. Jeg siger til alle mennesker, jeg opfatter mig selv, som øh, som menneske, generelt, ikke. Og så kan jeg bare… så kan man sige at jeg er et menneske, der tror på gud, ikke. Og det er bare sådan. Det er det jeg gerne vil have." (Nadima p.50).

At opfatte sig selv som menneske, bliver et forsøg fra fortællerens side på at omgås de kategoriseringer der er en stor del af Nadimas biografi. Men det samme spørgsmål som blev stillet tidligere (om hun kan være dansk når andre 'danskere ikke ser hende sådan), kan stilles i forhold til dette fortællerønske;

kan Nadima undgå de mærkater? Eller er hun altid og allerede interpelleret som muslim, som udlænding, som iraker? Forhandlinger af identitet foregår – ifølge afhandlingens teoretiske optik – altid i et samspil mellem individ og omgivelser. I den forstand farver omgivelsernes forholden sig til individet altid individets selvforståelse. Det gør sig selvklart også gældende i fortællingen om Nadima. Men det er ikke ensbetydende med at det nødvendigvis er de diskurser om Nadima der automatisk bliver til fortællerens diskurser om Nadima. Fortælleren viser i ovenstående citat at hun *anvender* de omtalte diskurser til at definere Nadima *i modsætning* til dem. I den forstand får de betydning for Nadimas selvforståelse og for fortællerens forståelse af Nadima, men ikke som man umiddelbart skulle tro – den betydning de får er at de bibringer en ramme inden for hvilken Nadima umiddelbart befinder sig, og ud fra hvilken hun har mulighed for at fjerne sig. Det vil altså sige at hvis de diskurser ikke eksisterede, ville der heller ikke være en diskurs at flytte sig selv *ud af*.

I forlængelse af fortællerens ønske om at undgå påklistrede mærkater, anvender hun selv argumentet for identitetskonstruktion som relationelt og kontekstafhængigt når hun siger:

> "nå ja, mor, men har du aldrig nogensinde tænkt over at jeg faktisk, altså er omgivet af, sådan næsten 100% ateister, når det kommer til stykket […] så er det jo klart at jeg ikke kommer til at tænke ligesom du gør. Du var jo omgivet af muslimer da du gik…" (Nadima p.52).

Citatet er taget ud af en kontekst hvor fortælleren viser hvordan Nadima diskuterer religion med sin familie. Hun viser her en høj grad af refleksion over hvad det vil sige at befinde sig i en særlig kontekst, og hvilken indflydelse denne kontekst har på ens selvforståelse. Hun forstår Nadima som et produkt af denne kontekst, og derfor kan hun også med overbevisning i det foregående sige at Nadima føler sig meget dansk; hun er et produkt af den danske kontekst som hun er vokset op i. I stedet for at sætte lighedstegn mellem danskhed og kristendom, sætter hun lighedstegnet mellem danskhed og ateisme. Det er et klogt træk fra fortællerens side, fordi det skaber en positioneringsmulighed der ikke går fuldstændig på tværs af hendes forældres religiøse ståsted. Hun siger ikke at Nadima er blevet påvirket af kristendom, men at hun er blevet påvirket af ateisme, hvilket gør en stor forskel i forhold til stadig at holde en positioneringsmulighed i familien åben. Når hun samtidig viser at omgivelsernes ateistiske tilgang har gjort at hun er *mere* kritisk overfor islam, men ikke at hun via denne påvirkning har *afvist* islam, gør hun det faktisk muligt at skabe et 'third space' for Nadima i en religiøs kontekst.

På lige fod med samfundets påvirkning af Nadimas religiøse ståsted, tilskriver fortælleren også Nadimas forældre stor betydning i at kunne konstruere et sådan 'third space'. Hun siger:

> "jeg er bare glad for at mine forældre de ikke er sådan nogle forældre der lægger pres på mig. Der er ikke… de er ikke sådan selv tvinger mig til at gå med hijab og siger til mig, du skal, ikke også? […] altså jeg tænker jo sådan som jeg gør, fordi jeg får lov til det. Der er jo også andre piger som sidder… eller også selvfølgelig som sidder omgivet af ateister, men alligevel, de tænker ikke ligesom mig. De er ikke så kritiske, fordi de har ikke lov til at tænke. De har ikke den der frihed som jeg har fået foræret" (Nadima p.53).

Det er altså i samspillet mellem samfundets indflydelse og forældrenes indflydelse at konstruktionen 'Nadima' bliver til. Det er også i opposition til samfundet og i opposition til det minoriserede miljø at Nadima konstrueres – og det er nødvendigt for fortælleren at konstruere 'den typiske muslimske kvinde' for at kunne forstå og fremfortælle Nadima som selvstændigt og kritisk individ. Men samtidig er fortælleren med til at reproducere den klichefyldte forestilling om minoritetskvinden i Danmark, ved at fremhæve sin eget kønnede og kritiske position som 'atypisk' og hendes forældres måde at forstå hende på som unik i forhold til andre forældre til minoriserede unge.

I forlængelse af fortællerens afskrivning af islam som rettesnor, afskriver hun også det irakiske samfund i Danmark som gyldigt identitetsfællesskab. Det er et tilbagevendende træk i alle fortællingerne, at hovedpersonerne bliver talt om hvis ikke de handler på den ene eller den anden måde. I fortællingen om Nadima udspinder det sig omkring den tid da hun gik i puberteten og folk kom og besøgte dem og spurgte hendes far hvornår hun skulle begynde at gå med tørklæde. Det ansporer til en fortælling om hvordan det arabiske miljø i Danmark er med til at fastholde nogle mønstre og traditioner som – ifølge fortælleren – ikke burde være der. Fortælleren bruger de arabiske skoler som eksempel, hvor hun fortæller at mange sender deres børn derhen for at undgå at de skal blive fordanskede, men at det også hænger sammen med at de ikke vil have at andre skal tænke at de er 'dårlige muslimer' – konklusionen på narrativet er:

> "Og det har jeg så valgt: at jeg gider slet ikke være en del af det… af det fællesskab. Jeg …fordi at jeg føler kun jeg får problemer ud af at øh, at sådan at være social. For sådan… jeg gider ikke at gå over og besøge nogle mennesker som jeg ikke kender, bare fordi at vi har sådan en – ok vi er irakere, jubii! Og hvad så? Det betyder jo ikke at vi har samme alt muligt" (Nadima p.56).

Kategoriseringer er ikke – ifølge fortælleren – nødvendigvis baseret på nationalt tilhørsforhold. Hun siger her at blot fordi de alle oprindeligt er irakere, behøver de ikke nødvendigvis at have mere til fælles – hun vil ikke ligge under for forestillingen om at de har et naturligt fællesskab og hun foretrækker at melde sig ud af fællesskabet frem for at 'lade som om' når nu hun rent faktisk ikke kan se hvad det er de har tilfælles. Fortælleren åbner op for muligheden for at positionere sig i feltet mellem det danske og 'den andet'. På én og samme tid siger hun at hun ikke nødvendigvis ønsker at dyrke et fællesskab med andre irakere i Danmark, og at hendes vennekreds hovedsageligt består af andre unge med minoritetsbaggrund (se p. 95). Fortælleren vil i den sammenhæng ikke skrive Nadima ind i hverken den ene eller den anden normalitetsforståelse, men vælger i stedet et fællesskab der adskiller sig både fra majoritetskonteksten og fra den irakiske kontekst. Man kan diskutere om positioneringen af Nadima i et fællesskab konstrueret på baggrund af anderledeshed fra den majoriserede normalitet er et 'third space', men det er indiskutabelt at det de mødes om ikke er hverken 'det danske' eller 'det irakiske'. De mødes i en position som marginaliserede fra det ene fællesskab, men de konstruerer også et nyt fællesskab. Det nykonstruerede fællesskab – og derved også den nykonstruerede positioneringsmulighed – er ikke magtfuld i en majoriseringskontekst, men det er et fællesskab der adskiller sig fra det allerede kendte, og det er et tilvalg af noget der ligger uden for Nadimas øvrige positioneringsmuligheder., nemlig positioneringen i det irakiske fællesskab.

### 9.3.14 Opsamling på fortællingen om Nadima

Fortællingen om Nadima inkorporerer forskellige fortællelinier, men de tydeligste er fortællingen om uddannelse, samt fortællingen om at stå i opposition til 'normalen'. Som for alle fortællingerne er det ydermere karakteristisk at fortælleren positionerer Nadima forskelligt afhængigt af kontekst, samt at forholdet mellem form og indhold også er afhængigt af kontekst.

Hvis vi starter med at samle op på fortællelinien om uddannelse, er denne udtryk for et gennemgående træk i alle fortællingerne; at uddannelse er et vigtigt redskab i arbejdet med at bryde med andres forestillinger om minoritetskvinden som undertrykt og uudannet. I Nadimas tilfælde kommer uddannelse til at repræsentere et muligt alternativt til den marginaliserede positionering; det giver en frihed til blandt andet at vælge at rejse væk. Derudover kommer uddannelse til at udgøre et potentielt 'third space' idet fortælleren fremstiller uddannelse som en mulighed for at bryde med forestillingen om Nadima som 'den minoriserede Anden'. Men derudover udtrykker fortællin-

gen også et træk der gør sig gældende i de andre fortællinger; at uddannelse *også* er et sted for eksklusion af såvel social som faglig karakter. I fortællingen om Nadima, er det særligt det socialt ekskluderende aspekt af uddannelse der er fremherskende, mens det i andre fortællinger drejer sig om oplevelser af manglende tilhør på baggrund af (forestillinger om) manglende sprog eller manglende evner til at afkode krav. De andetgørelsesprocesser der finder sted i uddannelsessammenhænge påvirker de unges identitetsprocesser og selvforståelser, i og med at de løbende konstruerer de unge på marginen af normaliteten. For at overkomme disse andetgørelsesprocesser, benytter forskellige hovedpersoner sig af forskellige strategier. I Nadimas tilfælde ser vi – som vist i analysen – at fortælleren anlægger en trodsstrategi, og dermed får skabt en fortælling der gør det muligt for fortælleren at forstå hovedpersonens handlinger og reaktioner på andetgørelse.

Som sagt tidligere er de tre case-analyser eksemplariske, hvilket betyder at der ikke er belæg for at sige at disse forhold gør sig gældende for *alle* unge med minoritetsbaggrund. Men samtidig betyder det at analysen i sig selv har en større udsigelseskraft end blot at illustrere hvorledes det forholder sig for Nadima. I selve fortællingen bliver vi givet en række 'spor' af de sociale betingelser som Nadima som repræsentant for unge minoritetskvinder lever under. I den forstand bliver det muligt at anskue at sandsynligheden for at disse sociale betingelser er til stede for andre, er stor. Hvordan man så vælger at forstå disse og derved handle på dem er forskellige, og skønt de ni fortællere der indgår i undersøgelsen har forskellige strategier og handler forskelligt på andetgørelse, er det dog tydeligt at det er et livsvilkår de alle er nødt til at forholde sig til, hvorfor det også indgår i alle fortællingerne.

I tilknytning til den oplevelse af eksklusion som fortælleren giver udtryk for, skal ses fortællerens forsøg på at positionere Nadima imellem en minoritets- og en majoritetsnormalitet. Uddannelse bliver delvist et rum hvor det kan lade sig gøre (på trods af ovenstående), men også fortællerens refleksioner over familiens betydning for positioneringsmuligheder, samt religionens betydning heri. Igen har vi med en fortællelinie at gøre, der gentages i flere af de ni fortællinger. Forestillinger om andre måder at gøre minoritet på er et gennemgående træk, der forklares forskelligt, og i forhold til hvilket der bliver anvendt forskellige strategier, men behovet for at positionere sig ud af den stereotype forestilling om 'indvandreren' er udtalt. For det første vidner det om et behov for at blive set i sin egen ret og altså ikke blot som 'en af massen' og derved nuancere billedet af 'en indvandrer'; altså åbne op for en bredere forståelse af et normalitetsbegreb. For det andet får det også betydning i forhold til at skabe et ståsted for hovedpersonen. Fortælleren får så at sige

mulighed for at positionere hovedpersonen anderledes end såvel hovedpersonen selv gør det, som andre aktører i hovedpersonens liv. At anvende den retrospekte fortælling giver altså adgang til andre forståelser af et levet liv, end dem der skabes i nuet. For det tredje vidner det også om behovet for nye fortællinger om minoritet og majoritet. Det ses tydeligst i de vanskeligheder fortællerne har ved rent faktisk at konstruere disse nye positioneringer. Oftest ser vi dem som ansatser eller 'sprækker', men ikke som gennemførte fortællinger, hvilket viser hvor vanskeligt det er sprogligt at positionere sig når der ikke er tilgængelige diskurser til rådighed.

En af de tydeligere positioneringsfortællinger i Nadimas biografi, er forsøget på at positionere sig ud af alle former for fællesskaber. Den bevægelse væk fra alle former for fællesskaber som synliggøres igennem fortællingen om Nadima er også bevægelsen hen imod konstruktionen af en anderledes måde at se sig selv på, en selvforståelse der ikke ligger i direkte forlængelse af et nationalt eller kulturelt fællesskab. Ydermere er bevægelsen væk fra fællesskaberne Nadimas forsøg på at skabe en hybrid identitet som et minoriseret subjekt med uddannelse som centrale identitetsmarkør.

## 9.4 Zoha: Kampen mellem stereotypen og individualiteten

Jeg har med analysen af fortællingen om Zoha til hensigt at illustrere hvordan forholdet mellem personlige erfaringer og positioneringer hvad angår uddannelse kommer til udtryk, men den har også som formål at vise forholdet mellem forskellige identitetsmarkører og *deres* betydning for uddannelse og uddannelsesvalg. Som med fortællingen om Nadima, har jeg også inddelt fortællingen om Zoha i en række delfortællinger der er afgrænset indholdsmæssigt.

### 9.4.1 At kende "sin egen kultur"

Fortælleren indleder fortællingen om Zoha med at sige:

> "Jeg kan starte med at fortælle lidt om, da jeg startede i skole. Det var en arabisk skole. Jeg skulle lære min egen kultur at kende, og de islamiske værdier. Som var utrolig vigtige for mine forældre. Derfor startede jeg på en privat skole. Jeg tror også der lå lidt frygt i at jeg ikke skulle gå på en dansk skole, fordi de var ligesom bange for hvordan det ville gå mig, og de kendte heller ikke så meget til de danske skolesystemer. Så det var mere betryggende for

dem, at sende mig på en privat skole. Hvor der var både en lærer, der kom fra Pakistan, og så arabiske lærere, der var til stede" (Zoha p.1).

Allerede indledningsvis laver fortælleren ansatser til den dikotomisering der hersker i forestillingen om "os" og "dem". Det er en måde at forstå sig selv i verden på, som er fremherskende hos samtlige fortællere, men i dette eksempel ser vi også hvordan forskellige aktører har indflydelse på hvordan de forskellige fortællere positionerer deres hovedpersoner. Når fortælleren siger at Zoha *skulle lære sin egen kultur at kende* og efterfølgende at *hendes forældre ikke kendte så meget til de danske skolesystemer*, knytter hun forældrenes utryghed ved danskhed sammen med forestillinger om "egen kultur" og afskriver derved muligheden for at egen kultur *også* er en hybrid der inkluderer den socialisering der ligger i at vokse op i Danmark. Fortælleren sætter ikke spørgsmålstegn ved hvad "egen kultur" betyder, men accepterer forældrenes forestilling om hvad Zohas kultur er – *de* sætter lighedstegn mellem deres kultur og hendes kultur og denne mangel på skelnen tager fortælleren også for givet. Men man kan argumentere for at Zohas kultur adskiller sig væsentligt fra forældrenes kultur i kraft af hendes opvækst i Danmark.

Annick Prieur har beskæftiget sig med et generationsaspekt i forhold til minoriserede unge i Danmark og Norge og siger: *Båndet til forældre og prægningen fra primærsocialiseringen er til stede, men de nye livsbetingelser gør det umuligt at være "pakistansk" eller "tyrkisk", som pakistanere og tyrkere kan være det i Pakistan og Tyrkiet (Prieur, Annick 1999).* Prieur problematiserer således den ofte formulerede antagelse om at minoriserede unges problemer delvist kan tilskrives "deres" kulturelle baggrund, da det her som oftest er forældrenes baggrund der refereres til. Men hun fremhæver samtidig de problemer der kan opstå, når det forventes fra forældrenes side, at de unges adfærd afspejler en livsform der er karakteristisk for deres eget oprindelsesland. Fortællerens ambivalens illustrerer netop dette dilemma; at hun på den ene side indskriver sig i forældrenes kulturelle tilhør samtidig med at hun anerkender sit tilhørsforhold i en anden kulturel kontekst.

Da Zoha skal starte i 4. klasse flytter familien tilbage til Pakistan hvor Zoha går i skole. Herom siger fortælleren:

"Det var frygteligt for mig. Og det var simpelthen fordi at der var en helt anden form for pædagogik, og man fik lussinger hvis man ikke havde lavet sine lektier, og man havde bare så stor respekt for læreren, og man kunne ikke sidde og fnise over noget som helst. Man skulle bare sidde artigt og pænt og lytte med, ikke. Øhm. Så jeg spurgte hele tiden min mor om hvornår vi skulle hjem til Danmark" (Zoha p.1).

Allerede et par linier længere fremme sår fortælleren tvivl om denne "egen kultur", fordi idet Zoha positioneres som pakistaner i en pakistansk kontekst, kan hun pludselig ikke genkende sig selv. Hun spørger sin mor hvornår de skal hjem til Danmark, og dette indikerer at denne "egen kultur" som blev italesat i første citat, også er dansk, og fortællerens forståelse af Zoha er af en dansk-pakistaner frem for af en pakistansk pige (og senere kvinde).

Afslutningen på dette narrativ bliver en refleksion over betydningen af opholdet i Pakistan, hvor fortælleren siger:

> "jeg tror også jeg fik lært meget om min egen kultur at kende, og, lærte mit sprog, og nogle andre værdier, som jeg ikke ville have lært, hvis jeg havde valgt at blive boende i Danmark, ikke" (Zoha p.2).

Igen italesættes det pakistanske som "min egen kultur" og det pakistanske sprog som "mit sprog". Den flertydighed der kommer til udtryk i de tre citater jeg her har valgt at fremhæve, er karakteristisk ved at fortælleren, afhængigt af kontekst, positionerer Zoha som hhv. pakistaner eller dansker. Når Zoha befinder sig i Pakistan er Danmark *hjemme*. Og når de befinder sig i Danmark er "pakistansk kultur" lig med "egen kultur". Det er tale om en art hjemløshed i denne bevægelse mellem hvad der er hjemme og hvad der er ude – en anden mulig forholdemåde er at tolke sit flertydige tilhørsforhold som at være hjemme alle steder (jf. Tireli), men det er ikke tilfældet i dette narrativ, hvor det i højere grad kommer til udtryk som netop hjemløshed og skiftende positioneringer.

Det er et gennemgående træk i alle de livsfortællinger jeg har analyseret, at de unge veksler mellem at bekende sig til forskellige kulturkodeks og forskellige hjemstavne. Nogle gange er Pakistan/Tyrkiet/Jugoslavien hjemme og nogle gange er Danmark hjemme.

### 9.4.2 At gå i skole i Danmark

Efter et år i Pakistan vender Zoha og hendes familie tilbage til Danmark, og Zoha starter i en almindelig folkeskole. Fortælleren siger:

> "Og så startede jeg i almindelig folkeskole, i fjerde klasse, hvor jeg ikke sådan rigtigt kunne tale dansk. Så jeg synes det var en stor omvæltning. Øh. Jeg skulle sidde alene med lektierne. Mine forældre kunne ikke rigtig hjælpe mig med det, fordi, øh, de kunne ikke sproget" (Zoha p.2).

Vi får ingen forklaring på hvorfor Zoha ikke fortsætter på den muslimske friskole, men vi *får* at vide at gå i en *almindelig folkeskole* er en stor omvæltning. For Zoha er det ikke kun i forhold til det år de har været i Pakistan, men også i forhold til den skole hun gik på før rejsen til Pakistan. At fortælleren omtaler skolen som 'almindelig' konnoterer en forestilling om de andre skoler som 'ikke-almindelige'. Dette er en kontekstuel slutning der er knyttet til den danske kontekst som Zoha på daværende tidspunkt indgår i, og derfor kommer friskolen og den pakistanske skole til at fremstå som 'ualmindelige'.

Et af de problemer som fortælleren fremhæver ved netop denne skole, er forældrenes manglende mulighed for at hjælpe. Hun siger at de ikke kunne sproget, hvilket ikke *lod* til at være et problem hverken i Pakistan eller på den muslimske friskole. Grunden til at jeg her fremhæver at det kunne lade til at være et problem er, at det ofte fremhæves som forklaring i de forskellige fortællinger i min empiri. Der kan ikke sås tvivl om fortællerens forklaring er et forsøg på at sætte ord på de vanskeligheder som skolen præsenterer Zoha for. Men samtidig er det også en af de offentlige diskurser der florerer i såvel minoritetsmiljøer som i mediernes forklaringer på minoritetsbørns ringere skolepræstationer (Agacanoglu 2006). Det kan delvist også være en forklaring på den tryghed som den muslimske friskole skaber i ovenstående fortælling; at det er en skole hvor der bliver talt et sprog som forældrene forstår. Trygheden ved at sende Zoha til Pakistan ligger i kendskabet til skolesystemet og forventningerne til forældrene i den kontekst. I Danmark – hvor hverken Zohas far eller mor har gået i skole – forventes der noget andet af forældrene, og de forventninger der er til børnene, er også markant anderledes end hvad mange i forældregenerationen er vant til (Kofoed, Agacanoglu). Det betyder at ikke kun skal forældrene sætte sig ind i deres nye rolle som forældre til et barn i den danske folkeskole, de skal også håndtere de krav der stilles til deres barn i form af selvstændighed, kritisk stillingtagen etc.

Samtidig ligger der også i citatet en adoption af den særlige diskurs der er om indvandrerforældre – særligt i lærerkredse. Fortælleren er på fortælletidspunktet ved at uddanne sig til lærer, og det betyder også at hun er nødt til – i et vist omfang – at tage diskursen om forældresamarbejdet med minoritetsforældre til sig. Heri ligger der en række betragtninger der netop går på disse forældres manglende evne til at hjælpe deres børn med lektier – og implicit betyder det, at det at kunne hjælpe sine børn er en værdi eller en kompetence som "rigtige" forældre besidder. Ved at anvende diskursen om minoritetsforældres manglende evner, forstærker fortælleren Zohas anderledeshed og hendes marginale positionering.

Fortælleren går videre med at fortælle om hvor kompliceret det kunne være både at skulle fungere som tolk for sine forældre og være forbillede for sine yngre søskende – og det ligger i direkte forlængelse af ovenstående citat om forældrenes hjælpeløshed. I den forstand positionerer fortælleren Zoha som den stærke i familien og den der bærer en stor del af ansvaret for familiens velbefindende. Det cementerer fortælleren ved at sige:

> "Man føler sig lidt presset, ikke. Fordi jeg var stadigvæk et barn, jo. Der skulle gøre alle de her ting, men jeg tror også jeg lærte det ansvar meget hurtigt. Og selvfølgelig er det også rart, når ens forældre kommer til en, og spørger om nogle ting, ikke. Så føler man sig da også lidt privilegeret" (Zoha p.2).

Ud over det ansvar og det pres der er forbundet med ansvaret, fremhæver fortælleren den stolthed hvormed Zoha håndterer sine forpligtelser, og det viser tilbage til forestillingen om Zoha som betydningsfuld for sammenholdet i familien.

Umiddelbart lyder det som om det har været svært for barnet Zoha at skulle positionere sig forskelligt afhængigt af de relationer hun indgår i, og få tildelt forskellige ansvarsområder afhængigt af kontekst. Men ifølge fortælleren har Zoha tidligt lært ansvarlighed, og hun er privilegeret fordi andre er afhængige af hendes hjælp. At gøre en dyd af nødvendigheden kan ses som en rekonstruerende strategi fra fortællerens side, en strategi der har til formål at skabe mening og sammenhæng i begivenhederne. Hvis ikke der havde været et positivt udkomme af det som umiddelbart forekommer hårdt, havde det for Zoha været spildt energi og derfor rekonstruerer fortælleren i et positivt perspektiv.

Afslutningsvis anvender fortælleren samme strategi i forhold til at håndtere folkeskolen. Som beskrevet ovenfor var de første år svære, men imod slutningen af folkeskolen vendes det hårde til at kunne ses i et positivt lys. Fortælleren siger:

> "og så synes jeg det gik rimelig godt i 9.-10. klasse, hvor jeg havde lært dansk flydende, både på skrift og mundtligt. Jeg tror 10. klasse er nok det år hvor jeg husker mest af. Fordi det var bare så fantastisk og eksamenerne gik så godt og jeg modnede mig enormt meget" (Zoha p.2).

Man kan sige at sideløbende med at fortælleren ser Zoha som ansvarsfuld og moden i hendes privatliv, således gør hun det også i skolesammenhæng – hun tillægger dét som indledningsvist var svært, betydning i afrundingen ved at sige, at det er dét Zoha opnåede i 10. klasse; at være perfekt til dansk og moden. Den ovenstående analyse viser at det kan være nødvendigt med flere

aspekter af en biografi, før det enkelte aspekt giver mening. Det er i relationen mellem Zohas ansvarlighed i familien og hendes gradvise modning og udvikling i skolen, at vi kan forstå hvorfor fortælleren fremstiller Zoha som hun gør.

### 9.4.3 Gymnasiet

Fortællerens refleksioner over gymnasiet er i første omgang relativt korte. På dette sted i fortællingen, er hun stadig i gang med det som jeg vil kalde præamblen – det sted i fortællingen hvor biografien eller livsløbet opridses i korte træk (Schütze 1984). Fortælleren vender tilbage til Zohas gymnasietid, men indledningsvist slår hun fortællingen om gymnasiet an ved at sige følgende:

> "men det var også en stor omvæltning, fra det at gå i folkeskolen, og det at starte i 1.g, hvor der var mere fester, og druk, og kæreste. Hvor jeg ligesom kom ind i et… En ny verden, hvor jeg ikke rigtig havde noget tilfælles med mine kammerater" (Zoha p.2).

Efter at Zoha har fundet fodfæste i 10. klasse, og efter at have fundet ud af hvilken retning hun ønsker at bevæge sig i, kommer det – ifølge fortælleren – som et chok for hende, at gymnasiet ikke lever op til de forventninger hun har opbygget på baggrund af sin 10. klasse. Fortælleren beskriver mødet mellem gymnasiet og Zoha som et møde mellem to statiske kulturer. I den forstand trækker fortælleren på det kulturbegreb der er fremherskende i den offentlige diskurs. Iben Jensen (Jensen, Iben 1998) skelner mellem det beskrivende og det komplekse kulturbegreb, hvor det komplekse kulturbegreb indeholder betragtninger der trækker på en socialkonstruktivistisk tilgang med fokus på det processuelle og på konstruktionen af kultur i relationen. Hvorimod det beskrivende kulturbegreb i højere grad baserer sig på en statisk forståelse af kultur som noget "man har", og som anvendes som forklaring på adfærd og opførsel.

I tilfældet i det ovenstående eksempel, trækker fortælleren således på et beskrivende kulturbegreb, der anvendes til at illustrere *hvorfor* der opstår vanskeligheder for Zoha i et gymnasialt integrationsperspektiv. Fortælleren tilegner sig i den forstand et kulturbegreb der ikke åbner op for muligheden for at Zoha kan konstruere et tilhør eller være medkonstruktør i en kulturel sammenhæng og derved "gøre kulturen til sin egen". I det konkrete eksempel kan man sige at fortælleren, ved hjælp af parametre som druk og kærester, fremstiller gymnasiekulturen, og på den anden side fremstiller hun Zoha som repræsentant for en skoleorienteret kultur. Derved fastholder hun en dikotomi

der har den utilsigtede effekt at den tilfredsstillelse som Zoha oplevede ved at klare 10. klasse godt, ikke på samme måde kan komme til udtryk i gymnasiet, da det er noget andet end faglig kompetence der hér værdsættes. Og da hun ikke kan eller vil tilegne sig de sociale kompetencer der skaber succes i gymnasiet, oplever Zoha gymnasiet som en fremmed verden, hvor det der før gav anerkendelse nu underkendes. Fortælleren siger:

> "Og jeg græd meget, da jeg lige var startet. Fordi jeg sagde til min mor, nej det gider jeg bare ikke fortsætte med, det er ikke lige noget for mig, og jeg føler mig ikke sådan rigtig hjemme, der, øh. Men så støttede min mor mig enormt meget i det. Hun sagde, du er der kun for faglighedens skyld, og ikke så meget for vennernes skyld, så du skal gennemføre det. Øh. Og det fik jeg så også gjort" (Zoha p.2).

Fortælleren formår at vende Zohas desperation og fortvivlelse via moderens mediering, således at fokus flyttes fra at "passe ind" til at "få det mest mulige ud af det". Det mest mulige i dette tilfælde værende en god uddannelse. I den forstand bliver gymnasieårene i højere grad et spørgsmål om at kvalificere sig frem for et spørgsmål om at passe ind i en ungdomskultur der umiddelbart fremstår som fremmed for Zoha. Man kan diskutere om ikke det kvalificeringsprojekt som fortælleren skriver Zoha ind i, kan stå alene og ved siden af de socialiseringsprocesser der ligger i at indgå i det gymnasiale fællesskab. Men det er tydeligt at fortælleren fremstiller Zoha som en der træffer et valg – og vælger at fokusere på kvalificeringsdelen, som så må forme sig uden den sociale tilpasning. Og Zoha gennemfører gymnasiet på trods af manglende tilhør til gymnasiekulturen.

Det er ikke et ukendt fænomen at gymnasieelever med minoritetsbaggrund oplever gymnasiet som en modsætningsfyldt tid, med store krav til hvordan de håndterer forholdet mellem det sociale og det faglige. Peter Seeberg (Seeberg 2002) skriver:

> "… lang række interview med tosprogede unge på skolerne. […] disse påviste en vis social adskillelse om ikke ligefrem isolation mellem danske og tosprogede elever […] adskillelsen kom også til udtryk ved, at mange tosprogede ikke deltog i fester, sammenkomster, ture i byen osv. […] En del elever oplyste, at de havde problemer med at få lov til at deltage i arrangementer med de andre elever, specielt studieture i udlandet og andre arrangementer, hvor det sociale element havde en central placering" (Seeberg 2002 p. 14).

Men hvad der er interessant i denne sammenhæng er, at hvor Seeberg fremhæver "det etniske netværk" eller familien som udslagsgivende årsag til manglende deltagelse, fremhæver fortælleren i Zohas fortælling, at det er Zohas

eget "valg" og ikke et pres fra forældrene, der afholder hende fra at deltage. I den forstand er det i høj grad et selvdisciplineringsprojekt, som fortælleren konstruerer. Hun tager ansvaret – og derved også årsagen – på sig. Og som det bliver tydeligt løbende gennem analysen, er det en forståelsesstrategi som fortælleren jævnligt benytter sig af.

### 9.4.4 Ægteskab og studentereksamen

Imens Zoha er ved at færdiggøre 3.g bliver hun gift med en mand fra Pakistan. I relation til ovenstående fortælling, kan det forhold også have betydning for fortællerens erindring om manglende tilknytning til det sociale liv på gymnasiet. En anden tolkningsmulighed er at ægteskabet for Zoha kræver en del opmærksomhed, hvorfor der er mindre tid til at skabe sociale relationer på gymnasiet, eller at de forskellige "kulturer" har svære kår for at mødes. Når jeg formulerer det således, mener jeg at det muligvis har været svært for Zoha at forene den kultur det medfører at være gift og skulle tage hånd om at få et ægteskab til at fungere, samtidig med at skulle indgå i en kultur der i høj grad er baseret på fritid, socialt samvær og ansvarsfrihed.

Fortælleren er ikke entydig i sin stillingtagen når hun fortæller om at Zoha bliver gift samtidig med at hun forsøger at tage studentereksamen. Og samtidig er fortælleren usikker på hvor hensigtsmæssigt det var at blive gift på netop det tidspunkt:

> "mine forældre sagde at jeg skulle giftes, og det var jeg selvfølgelig også indforstået med. Jeg vidste bare ikke rigtig hvad det indebar, at blive gift på det tidspunkt [i løbet af 3g]. Og jeg synes bare det var så hårdt, fordi det var det sidste år, og jeg skulle op i så mange eksaminer, og jeg var også lidt skoletræt" (p.2).

Fortælleren sætter ikke spørgsmålstegn ved proceduren, hvilket kommer til udtryk i hendes indforståethed med forældrenes beslutning, men hun sætter spørgsmålstegn ved *tidspunktet* for at blive gift. Det illustrerer en vis ambition på Zohas vegne – uddannelse er ifølge fortælleren vigtig for Zoha, og at blive gift på daværende tidspunkt sætter en barriere op for at forfølge de uddannelsesmæssige ambitioner som fortælleren tydeligt tilkendegiver at Zoha har. Zohas ambitionsniveau er højt og hun oplever en splittelse mellem på den ene side at leve op til de krav hendes forældre og nye ægtemand stiller til hende og på den anden side hendes krav til sig selv om at få en god studentereksamen. Karakteristisk for denne fortælling, er dog at fortælleren ikke diskuterer hvorvidt Zohas efterfølgende uddannelsesbiografi havde set væsentlig

anderledes ud, såfremt det havde været anderledes – fortælleren accepterer tingenes tilstand, Zoha gør – øjensynligt – det samme.

Fortælleren beretter videre hvordan ægteskabet på andre måder griber ind i Zohas karriereplaner. Hun siger:

> "Og så skulle jeg arbejde et år, fordi at min mand, han var kommet fra Pakistan, og han kunne ikke få visum, hvis vi ikke havde begge arbejde, og ikke kunne forsørge os selv. Og så arbejdede jeg på et postcenter, som jeg ikke var rigtig glad for, men der var heller ikke andre alternativer. Det er simpelthen så svært at finde et arbejde, når man bare er student. Mens jeg arbejdede på det der postcenter, så gik det op for mig, jeg vil aldrig nogensinde starte et arbejde på den måde. Jeg vil hellere have en lang videregående uddannelse." (Zoha p.3).

Her konstrueres forskellige indbyrdes afhængige barrierer for udviklingen af karriereplanerne. På den ene side modarbejdes Zohas uddannelsesprojekt af myndighederne via de regler for familiesammenføring der på daværende tidspunkt gjorde sig gældende. På den måde bliver det ikke ægteskabet i sig selv der bliver en barriere for uddannelse, men de konsekvenser det har at gifte sig med en ikke-dansk statsborger for ens muligheder for at studere. Men ægteskabet kommer ikke desto mindre til at fremstå som en barriere for videre uddannelse. Det er *på grund af* ægteskabet at Zoha bliver nødt til at udsætte sine uddannelsesplaner. Senere i analysen fremgår det at ægteskabet får yderligere betydning for Zohas uddannelsesstrategi, men det er vigtigt allerede hér i analysen at pointere betydning for det livshistoriske vendepunkt som ægteskabet udgør.

Samtidig med at fortælleren fremstiller ægteskabet som delvist årsagsgivende til problemer med gymnasiet, får hun alligevel vendt erfaringen til en positiv erfaring i det lange løb. Når hun siger: *Mens jeg arbejdede på det der postcenter, så gik det op for mig, jeg vil aldrig nogensinde starte et arbejde på den måde*, fremstiller hun også Zoha som én der bliver klar over nødvendigheden af en uddannelse. Ambitionerne bliver blot styrket via arbejdet på postcentret, og netop på baggrund af erfaringen, kan fortælleren med overbevisning redegøre for nødvendigheden af at Zoha får en uddannelse. I narrativ forstand kan man sige at fortælleren konstruerer en indre logik i nødvendigheden af postarbejdet; og samtidig bliver hun til et biografisk handlende subjekt.

### 9.4.5 Videregående uddannelse

I fortællingen om Zoha bliver vi præsenteret for tre forskellige påbegyndte uddannelser. Den første påbegynder hun umiddelbart efter sit job hos posten. Zoha begynder på pædagoguddannelsen, men i forlængelse af fortællingerne om uddannelsesambitioner ovenfor, forholder fortælleren sig kritisk overfor pædagoguddannelsen. Ifølge fortælleren er pædagoguddannelsen ikke faglig nok for Zoha. Fortælleren forholder sig dobbelt til denne kritik, da hun på den ene side fremhæver arbejdet med mennesker som centralt for valg af uddannelse, og på den anden side afskriver uddannelsen som fagligt kvalificerende, netop på grund af dens metoder til arbejdet med mennesker. Fortælleren siger:

> "Der var en der var… der havde problemer med sit helbred, anoreksi, og så var der en der var alkoholiker, og var kommet på pædagoguddannelsen, og hvor psykologilæreren siger bare at man skal sidde og snakke om sine livshistorier, hvor man skal prøve at hjælpe hinanden. Og der var ikke så meget faglighed over det. Det var sådan mere, at vi skal alle sammen have det godt, på det her hold" (p.3).

Denne dobbelthed eller ambivalens udtrykker måske også et modsætningsforhold mellem egne og andres forventninger på den ene side, og et ønske om indhold på den anden side. Skønt fortælleren tilkendegiver et ønske fra Zohas side om at "arbejde med mennesker", kan *måden* det gøres på i pædagoguddannelsen ikke leve op til hendes forventninger til hvad en videregående uddannelse skal kunne bidrage med. Disse forventninger er forventninger som hun har til sig selv, men det er også forventninger som andre har til hende. Schmidt og Jakobsen (2000) har i deres undersøgelse også lavet en række kvalitative interviews, og én ung kvinde siger:

> "Forældre har visse fordomme. De vil ikke have, at deres datter bliver sygeplejerske, for det er der så mange fordomme omkring i Pakistan. Man vil gerne kunne tage tilbage til sit hjemland og sige 'ja, min søn læser til læge' eller noget andet smart (kvinde med oprindelse i Pakistan)" (Schmidt & Jakobsen 2000, p.79).

Det er ikke tilfældet i fortællingen om Zoha, men ikke desto mindre kan man forestille sig at de uudtalte forventninger og ambitioner på børnenes vegne, ikke desto mindre har indflydelse på hendes indstilling til pædagogseminariet. Zohas mand har en længere videregående uddannelse, og han opfordrer hende til at læse det samme, hvilket hun rent faktisk vælger at gøre. Hendes anden påbegyndte uddannelse er således af en noget anden karakter end pæda-

goguddannelsen. Da det er hendes mand der foreslår en alternativ uddannelse og ikke hendes forældre, kan det diskuteres om der er tale om samme problemstilling som der refereres til i eksemplet fra Schmidt og Jakobsens rapport. Men *at* familien har betydning for valget af uddannelse, og at deres forventninger til uddannelsesvalget har indflydelse på den unges valg, eksemplificerer fortællingen om Zoha dog.

Valget af den teknisk orienterede uddannelse står i kontrast til fortællerens fremhævelse af Zohas ønske om en uddannelse der *har med mennesker at gøre,* og valget af den alternative uddannelse kommer til at fremstå som mere pligtbetonet end lystbetonet. Citatet ovenfor viser hvordan valg af uddannelse ikke udelukkende er et spørgsmål om lyst og behov, men også et spørgsmål om forventninger og genkendelighed. Den tredje uddannelse som Zoha påbegynder, er læreruddannelsen. Efter ganske kort tid finder hun nemlig ud af at den anden uddannelse var at *det var det helt forkerte valg.* Valget er – ifølge fortælleren – forkert, fordi det ikke er Zoha der har valgt det. Det er forkert fordi det strider mod Zohas forestillinger om i fremtiden at komme til at *arbejde med mennesker,* og det er forkert fordi graden af identifikation med uddannelsen – og særligt med det kommende job – er ganske lille. Behovet for at Zoha skal kunne genkende sig selv i uddannelsen er vigtigt for fortælleren at fremhæve.

At valget falder på læreruddannelsen er delvist pragmatisk. Fortælleren bruger narrationer af erfaringer fra de foregående uddannelser til at rationalisere sig frem til en uddannelsesretning der på sin vis inkorporerer de to foregående uddannelser; det menneskelige og et større fokus på teoretisk underbygning. Samtidig bliver der presset på fra familiens side om at det er på tide at Zoha tager en beslutning mht. uddannelse. Fortælleren søger at sætte ord på den tvivl og usikkerhed der tydeligvis prægede valgprocessen for Zoha, ved at formulere følgende:

> "De [familien] kunne heller ikke rigtig forstå det, hvad der foregik oppe i hovedet på mig. Jeg kunne heller ikke forstå mig selv, ikke. Altså, hvordan kan det være at jeg starter som pædagog, havner i [en naturvidenskabelig uddannelse], så, ikke. Altså der er jo to forskellige verdener. Men jeg tror det der skete for mig, var nok at øh, jamen jeg var lidt træt af at man altid skal snakke om sine problemer på holdet. Bare fordi man vælger at læse til pædagog, så er det ikke ensbetydende med at man har nogle problemer af den art. Øh. Og så skulle det bare være et teorifag" (Zoha p.4).

Den tvivl der kommer til udtryk her, formår Zoha qua sit valg af læreruddannelsen i høj grad at komme overens med. Læreruddannelsen bidrager med

såvel et menneskeligt fokus som et teoretisk fokus. For fortælleren bliver læreruddannelsen det uddannelsesvalg der kan hjælpe Zoha til at mediere de to ønsker hun har om uddannelse og senere profession. Læreruddannelsen kan altså i udgangspunktet favne *både* det faglige og det menneskelige. Fortællingen afsluttes ved at fortælleren siger: *Og så er jeg startet på det [lærerseminariet], og har været glad for det siden. Det var lige noget for mig (p.4).* afslutningen på den relativt korte fortælling om Zohas forskellige uddannelsesvalg, har karakter af harmonisering og tilpasning. Efter en række frustrerende og problematiske uddannelsesforløb, havner Zoha så at sige "på den rette hylde" og lukker derved fortællingen positivt.

Man kan sige at uddannelsesfortællingen har karakter af en art dannelseshistorie; først efter en række derouter finder Zoha "hjem" til det rigtige valg af uddannelse. I de følgende fortællinger er det min intention at gå mere i dybden med denne dannelsesfortælling, for at anskueliggøre de processer der ligger til grund for fortællingens konstruktion, samt for at skabe et indblik i nogle af de fortælleteoretiske greb, som fortælleren benytter sig af i arbejdet henimod en harmoniserende, frem for konfliktfyldt fortælling.

### 9.4.6 Kompleksitetsreduktion

Som jeg skriver ovenfor, vil analysen af de følgende fortællinger hovedsageligt centrere sig omkring forholdet mellem den fortælletekniske harmonisering og det levede livs kompleksitet og modsatrettethed. Den sjette fortælling som jeg præsenterer her, er tidsmæssigt afgrænset og omhandler perioden fra endt studentereksamen til fortælletidspunktet. Omdrejningspunktet for fortællingen er Zohas uddannelse. Fortællingen indledes med en række positive betragtninger fra fortællerens side, om hvor glad Zoha er for læreruddannelsen; at det er den mest ideelle uddannelse for hende, og at fagligheden er i højsædet på det seminarium hvor hun går. Men samtidig giver fortælleren også udtryk for at det ikke hele tiden er lige nemt. Hun siger:

> "Og jeg er stadigvæk glad for at gå der, selvom tingene ikke altid er… som man tror og forventer, men stadigvæk er man da glad for den uddannelse. Man er glad for at øh, når man går ud, øh…" (Zoha p.6).

I dette citat (hvor sætningen ikke fuldendes) lader det til at seminariet og uddannelsen ikke helt har levet op til forventningerne. Men hvis man kæder den uafsluttede sætning sammen med den følgende refleksion, kan det også tænkes at det er fordi det kan være svært at forene ægteskabet med studielivet. Derved flyttes fokus fra seminariet som en uddannelsesinstitution der opstil-

ler visse barrierer for inklusion til at skulle håndtere privatliv og studier i en sammenhængende forståelse. Analyser foretaget af kvindernes indtog på arbejdsmarkedet i 70erne og 80erne lader til at kunne bidrage med en forståelse af den position som Zoha befinder sig i med hensyn til at manøvrere mellem forestillingerne om den gode hustru, og eget ambitionsniveau (Merril 2003 m.fl.)

Fortælleren redegør for hvordan Zoha prioriterer – og fortælleren selv er nødt til at prioritere for at harmonisere fortællingen, men det gør ikke Zohas levede liv mindre komplekst og modsætningsfyldt. Det følgende citat viser på den ene side hvordan fortællingen kommer til at fungere som et redskab til at skabe orden, men samtidig giver et indblik i den komplekse situation det er at håndtere *både* uddannelse, familieliv og et relativt snævert handlerum:

> I: "Men er det normalt i Pakistan at tage en uddannelse efter man er blevet gift?"
>
> "Nej, det er det ikke, faktisk. Det er meget ualmindeligt. Og det er det faktisk også i Danmark, ikke. Der er meget få piger, der orker det. Fordi man skal samtidig være en god hustru, og så skal man også være en god mor, og så kommer det andet jo i sidste række, ikke. Så må man jo prioritere nogle gange. Og det gør jeg jo også, altså. Jeg prioriterer min datter, frem for alt andet. Og så prioriterer jeg min uddannelse, ved siden af, ikke" (p.7).

Man kan diskutere om det er lettere for majoritetskvinder at manøvrere imellem de forskellige livssfærer end det er for minoritetskvinder. Men fortælleren fremhæver det særlige ved at være en pakistansk eller pakistansk-dansk kvinde, der på den ene side skal leve op til visse forventninger om opførsel og adfærd *(man skal samtidig være en god hustru, og så skal man være en god mor, og så kommer* ***det andet*** *i sidste række),* og på den anden side har ambitioner om at uddanne sig og arbejde. På den ene side kan man sagtens argumentere for at en kvinde med majoritetsbaggrund principielt kunne have formuleret samme ambivalens, men samtidig betyder det at fortælleren tilskriver det pakistanske særlig betydning; at i en identitetssammenhæng bliver det pakistanske en forklaring på de vanskeligheder som fortælleren ser i Zohas håndtering af både at skulle være mor, hustru og studerende. I andre sammenhænge ser vi hvorledes etnicitet bliver et parameter for identitetskonstruktion og selvforståelse. I dette eksempel bliver "pakistanskhed" anvendt til at forklare det særlige dilemma som Zoha står i.

Så skønt man kunne betragte den givne problemstilling ud fra et kønnet perspektiv, har fortælleren her det pakistanske til sin rådighed i forsøget på at skabe mening i ambivalensen, og benytter sig af det. I den forstand er fortæl-

leren med til at konstruere Zoha som en kvinde med pakistansk baggrund og derved som en kvinde med særlige vilkår, der overvejende gør sig gældende for kvinder med pakistansk baggrund. Det er en ressource hun har at trække på i forsøget på at forklare sig, og det er en ressource som alle ikke kan anvende i et givent selvforståelsesprojekt.

Interessant er det også at fortælleren siger at **først og fremmest** skal man være en god hustru i en almen forståelse af den pakistanske kvindes biografi, mens hun prioriterer moderrollen højere i Zohas biografi. Denne forskel i prioritering indikerer en alternativ prioritering for Zohas vedkommende, der adskiller sig fra den forestilling fortælleren har om pakistanske og pakistansk-danske kvinders positioneringsmuligheder, og hun illustrerer også en selvstændighed i egen positionering. Hun gør ikke hvad der forventes af hende; hun vælger at positionere sig som mor først og hustru siden.

Et andet modsætningsforhold imellem forestillingen om den traditionelle positionering og Zohas personlige positionering ligger i forholdet mellem det der fortælles om og de refleksioner det afføder over fortællingen. Fordi skønt fortælleren *siger* at hun prioriterer moderskabet først, siden ægteskabet og *det andet* i sidste række, så er fokus for langt de fleste fortællinger arbejde og uddannelse. Det kan hænge sammen med interviewerens fokus på uddannelse i undersøgelsen, men det kan også være et eksempel på at den måde man søger at fremstille sig selv på ikke altid stemmer overens med det man rent faktisk gør. I dette tilfælde ser vi altså et modsætningsforhold mellem fortællerens projekt og hovedpersonens handling. Når fortælleren siger at hun prioriteter moderskabet højest og samtidig narrerer om Zohas arbejde som rollemodel i udfoldede fortællinger, tolker jeg det som et forsøg på at harmonisere den almene forestilling om hvad der er rigtigt at gøre for pakistansk-danske kvinder (og for kvinder i al almindelighed) og hvad Zoha rent faktisk vælger at gøre; nemlig at arbejde om aftenen som rollemodel, at tage sine studier seriøst, at stræbe efter et udearbejdende job.

### 9.4.7 Familie og fortælling

De resterende fortællinger i denne analyse er uddybninger af de fortællinger som jeg har analyseret i det ovenstående. De er delvist fremkommet på baggrund af spørgsmål fra min side, som hovedsageligt har haft til hensigt at få fortælleren til at uddybe det allerede fortalte. Men det har selvfølgelig betydning for strukturen i det følgende, da det som sagt er mig der har stillet spørgsmålene der har foranlediget fortællingerne, hvorfor man ikke kan sige at strukturen i de resterende fortællinger er et valg fra fortællerens side.

Den første af de fortællinger som fortælleren har valgt at uddybe i interviewet, er fortællingen om familien da Zoha var barn. Begge hendes forældre er udearbejdende og de arbejder om natten. Fortællingen er relativt kort og fortælleren problematiserer ikke – i forhold til Zohas opvækst – begge forældrenes natarbejde; hun siger blot at de *havde en rigtig dejlig sød nabo* der passede på dem hjemme. Skønt fortællingen ikke udfoldes, lader den alligevel til at have to funktioner i den samlede fortælling. Den første funktion er at positionere Zoha som et ansvarsfuldt og selvstændigt barn – den viser tilbage til et tidligere element i fortællingen, hvor fortælleren har fremhævet at det har været en styrke at Zoha har kunnet hjælpe sine forældre i forskellige praktiske situationer. Den anden funktion som denne fortælling har, drejer sig om at forklare en baggrund for Zohas ambitionsniveau og ønske om at få en uddannelse. Fortælleren siger:

> "Det er ikke fordi jeg ser ned på rengøringsarbejde, overhovedet ikke. Jeg synes det er ligesom, der lige så meget ligeværdigt arbejde, som man har som læge, eller ingeniør, eller lærer, ikke. Øh. Men jeg skal i hvert fald ikke knokle på den måde, og jeg vil være der for mine børn, (ja) når jeg engang får dem, ikke. (jo). Det var også det jeg tænkte på, og…jeg kunne også godt mærke på mine forældre, at, altså, de var sådan rimelig trætte af det, ikke" (Zoha p.11).

Så skønt fortælleren ikke indledningsvist problematiserer forældrenes arbejdstider, gør hun det indirekte siden hen, ved at sige at *hun* "skal være der for sine børn". Fortælleren forsøger at balancere mellem en loyalitet på den ene side overfor forældrene og en loyalitet overfor fortællingen om at berette så præcist som muligt. Hun har ingen intention om at forråde forældrene, men samtidig er hun klar over det afsavn det har været for Zoha at skulle være alene i en meget ung alder. Det er karakteristisk for fortællingen om Zoha at fortælleren søger harmonien frem for konflikten i fortællingen. Grundlæggende kan man sige at det er hele biografiens intention: at skabe harmoni i modsatrettede og arbitrære begivenheder, er et projekt som fortælleren tager meget alvorligt og lykkes med et langt stykke hen ad vejen. Som jeg pointerede i det ovenstående, består fortællerens refleksioner over narrativerne eller delfortællingerne i høj grad af en positiv konklusion, og det kendetegner også følgende refleksioner.

De følgende citater omhandler forholdet til Zohas mand. Som vist i portrættet kommer Zohas mand fra Pakistan og kom til Danmark i forbindelse med sin forlovelse med Zoha. Fortælleren problematiserer de vanskeligheder der er forbundet med at "tilhøre forskellige kulturer". Herved konstruerer hun såvel en forståelse af kulturer som værende noget relativt fikseret, samti-

dig med at hun anerkender tilstedeværelsen af en hybrid identitet i forhold til kulturelt tilhørsforhold. Fortælleren siger:

> "jeg deler den danske kultur, som gør at jeg tænker lidt anderledes, øh, i forhold til hvis jeg kun boede i Pakistan. Øh. Man kan se at jeg er jo også påvirket af det danske samfund, ikke. (mmm). Og det har jeg så ikke været bevidst om, før jeg blev gift, med min mand […] Hvor at der var nogle ting jeg kom til at sige, og så sagde han til mig. "Nej hvor lyder du bare dansk". Og hvor jeg tænkte, nå, ok, og sådan tænkte jeg jo, ikke, og uuum. Men man er jo en del af det samfund man lever i, selvom man får en anden indflydelse fra sine forældre. Og det påvirker jo en ubevidst. Og det vil man jo først kunne observere, når der er en anden en, der kan se på en, og fortælle, jamen de og de ting du gør, de er jo ikke så typiske igen." (Zoha p.13-14)

På den ene side giver hun udtryk for en høj bevidsthed om betydningen af at den kontekst man befinder sig i, præger hvem man er og hvordan man agerer. Når hun eksempelvis siger at hun *deler* den danske kultur, eller at hun er *påvirket af det danske samfund,* viser hun hvorledes hendes pakistanskhed er en tonet forestilling om pakistanskhed – det er en pakistanskhed der er knyttet til en anden geografisk kontekst end Pakistan. Og på den anden side tilskriver hun pakistanskhed nogle typiske træk ved at sige at de ting hun gør *jo ikke er så typiske igen.* Det vil altså sige at hun fastholder en forestilling om noget typisk pakistansk, som hun ikke lever op til. Rent fortælleteknisk bliver det igen tydeligt at fortælleren ikke som sådan problematiserer Zohas positioneringsmuligheder – hun konstaterer dem, og benytter sig samtidig af biord såsom: *jo* og *selvfølgelig,* som afmonterer at noget kunne være til diskussion, eller at visse fortællinger ikke er så selvfølgelige som det umiddelbart ser ud som.

Det er karakteristisk for fortællingen om Zoha, at fortælleren anvender en del af den type biord, hvilket er med til at forstærke indtrykket af en naturaliseret fortælling så at sige. Når jeg taler om en naturaliseret fortælling, mener jeg at fortælleren naturaliserer de forhold der har betydning for Zohas liv og ikke sætter spørgsmålstegn ved deres "natur". Hun antager at det *selvfølgelig* forholder sig som det gør, og derved lukker hun også af for muligheden for at det kunne se ud på andre måder. Et eksempel på dette er det følgende citat, som umiddelbart fremstår som problematiserende, men som i sidste ende rent narrativt lukker for den ambivalens som i starten fremstår:

> "nogle gange, øh, så har jeg også haft det rigtig hårdt, rent psykisk, ikke, fordi, øh, jeg har ikke mødt den store forståelse i min mand, nogle gange. Hvor jeg har bare følt, at øh, det her går bare ikke sådan som jeg havde forestillet mig, øh, øh. Jeg har sådan nogle perioder, hvor jeg har sådan knoklet med mit arbejde. Fordi selvom han ikke har sagt noget til mig, så kunne jeg godt

> mærke på ham at… Nå, ja, nu bruger du bare så meget tid på de her ting, og på ham, virker det bare ikke lige så vigtigt, som det gør for mig, ikke. (mm). Øh. Så er det den pris man betaler også, ikke. Og også nu, hvor jeg har det andet arbejde, ikke. Altså hvor […] hvor jeg så kommer hjem omkring halv ti, ikke, og hvor jeg godt kan mærke at han er… han kan godt virke frustreret, og blive lidt hurtigt sur på mig, fordi at øh, jeg ikke er der altid. (mmm). Eller der kommer nogle perioder, hvor jeg er lidt for meget væk, ikke. (mm). Og så er det jo den pris man betaler, ikke." (Zoha p.14).

Fortælleren siger to gange i citat-klippet at *det er den pris man betaler*. Hun møder en vis modstand i sit valg af livsstil: at være studerende og udearbejdende samtidig med at hun forpligter sig på at drage omsorg for sin familie. Ifølge fortælleren er Zohas mand ikke udelt begejstret for hendes prioritering, men i stedet for at udfolde ambivalensen i hendes valg, vælger fortælleren at lukke fortællingen ved at sige at det er prisen man betaler. Hun formår via fortællingens udtryk at acceptere mandens frustration eller vrede, og derved dæmme op for de potentielle konflikter der kan ligge i situationen hvor Zoha tydeligvis kunne være splittet imellem sine forpligtelser i forhold til familien og ambitioner i forhold til uddannelse og arbejde.

I forlængelse af de foregående fortællinger, bliver det tydeligere hvorledes fortælleren anvender fortællingens form til at lukke af for nye positioneringsmuligheder, frem for til at åbne. For skønt fortælleren indholdsmæssigt positionerer Zoha i 'third space' og i høj grad fremstiller hybride identifikationer (Bhabha 1990), trækker fortællingens sprog i en anden retning.

### 9.4.8 Zoha i gymnasiet

På dette tidspunkt i fortælling giver jeg fortælleren mulighed for at uddybe den korte fortælling om gymnasiet. I kapitel 7 redegør jeg for hvordan det biografiske, narrative interview indebærer at man skal lade fortælleren tale færdig uden afbrydelser, og derefter er der mulighed for at stille uddybende spørgsmål. Ideelt set ser et sådant interview ud således at hovedfortællingen fylder langt mere end de efterfølgende fortællinger baseret på interviewerens uddybende spørgsmål. Men sådan ser det ikke ud her – hvilket blot tjener til at vise at fortællinger ikke kan sættes på formel, og at hver person vælger sin måde at fortælle sin fortælling på. Jeg har ikke "forbrudt mig" på reglerne for udførslen af interviewet, men fortællingen om Zoha er karakteriseret ved en relativt kort hovedfortælling og en uddybning af denne på baggrund af de spørgsmål jeg efterfølgende har stillet. Det betyder også at det bliver mere kompliceret for mig at begynde at analysere på fortællerens valg af fortællin-

ger i forhold til betydningstilskrivelse, idet det bliver *min* betydningstilskrivelse der gør sig gældende når jeg vælger at fokusere mine spørgsmål på særlige fortællinger i hovedfortællingen. Ikke desto mindre ser jeg mig nødsaget til i den næste fortælling at analysere narrativiteten i denne, for den er ikke uden betydning. Skønt det er mig der har "valgt" at tillægge fortællingen om gymnasiet betydning, ved at fokusere på den fortælling i mine efterfølgende spørgsmål, vælger fortælleren at gå ind på denne præmis, og hendes uddybning af fortællingen giver en anderledes indsigt i gymnasietidens betydning for hendes videre positioneringsmuligheder.

Her kommer uddybningen hovedsageligt til at kredse om det sociale aspekt af gymnasiet. Fortælleren siger:

> "min fritid bestod jo ikke så meget i at jeg havde en kæreste, eller at jeg skulle til fest, eller jeg skulle på druktur, sammen med klassekammeraterne. Og det var der jo meget af, både 1 g., 2. g.. Hvem scorer hvem, og… og jeg følte bare ikke en del af det fællesskab, fordi jeg havde det bare ikke på den måde. Rent fagligt havde vi det godt. Men lige så snart det kom til det sociale så synes bare det blev lige lidt svært at føle… det var lidt ensomt" (Zoha p.15).

Fortælleren konstruerer her et fællesskab der har druk og kærester som omdrejningspunkt, og hun kontrasterer Zoha i forhold til dette fællesskab. Hun konstruerer en identitet i opposition til de positioneringsmuligheder (eller den positioneringsmulighed) der tilbydes i gymnasiesammenhænge, men det betyder også at identitetsmuligheden for Zoha står uden for fællesskabet. Det oppositionelle kommer netop til udtryk ved at fortælleren positionerer Zoha uden for fællesskabet, hvilket i sidste ende får betydning for hendes tilhørsforhold til gymnasiekulturen. I det efterfølgende citat, viser fortælleren at Zoha forsøger at positionere sig inden for fællesskabet ved blandt andet at deltage i festerne, men at projektet mislykkes, da måden at være fælles på, er for fremmed for hende og ikke tiltaler hende:

> "Enten var man med, eller så var man udenfor, ikke. Selvfølgelig spurgte de, jamen har du ikke lyst til at komme til en fest, og har du ikke lyst til at være med til noget arrangement. Og det gjorde jeg så også. Men jeg synes ikke det var rart at være der, fordi når alle er helt vildt fulde […] alle snakker jo om det, og ok, så må jeg da hellere prøve det ikke. Altså, det kan da godt være at det bliver bedre af den grund, ikke, men det gjorde det bare ikke, ikke." (Zoha p.15-16).

Hun opstiller samværsformen i gymnasiet dikotomisk: *enten var man med eller så var man udenfor.* Det betyder at der – ifølge fortælleren – ikke har været andre positioneringsmuligheder end indenfor eller udenfor. Indenfor er ikke en

mulighed, da det fordrer en særlig adfærd som hun ikke *ønsker* at påtage sig, og heller ikke har mulighed for hvis hun skal bevare et intakt selvbillede. Udenfor bliver således den eneste positioneringsmulighed i gymnasiet, hvilket igen betyder ensomhed og en ensidig fokusering på gymnasiet som et fagligt tilbud. Man skal passe på med at tilskrive etnicitet eller nationalkulturel baggrund en betydning der ikke er der. Alt for ofte reduceres børn og unge (såvel som voksne) med minoritetsbaggrund, til at *være* denne minoritetsbaggrund – andre parametre underkendes og deres handlinger årsagsbestemmes ud fra minoritetsstatus eller etnisk målestok. Jeg vil derfor heller ikke entydigt definere at årsagen til Zohas oplevelse af eksklusion skal findes i hendes minoritetsstatus. Jeg vil heller ikke læse det ind i hendes fortælling, da fortælleren ikke på noget tidspunkt rent faktisk laver den kobling der hedder etnisk minoritet = eksklusion. Men hun antyder det flere steder. Hun siger eksempelvis at:

> "selvfølgelig sætter man sig sammen med nogle andre, ikke, som man har mere tilfælles med, ikke […] det var sådan mere fra de andre klasser ikke. Altså, det var så også pakistanere, ikke" (Zoha p.15-16).

At fortælleren selv viser at fællesskabet skal findes hos dem der *ligner en selv* er med til at konstruere kategorien "pakistaner" som en kategori der underkender andre kategorier såsom køn, klasse etc. Pakistanskhed bliver i denne sammenhæng et forhold der kan fungere som et spejl for Zoha, og da hun – ifølge fortælleren – har mere tilfælles med andre "pakistanere" end med "danskere", tillægges kategorien pakistaner større betydning end andre kategorier. Og dermed konstruerer fortælleren rent faktisk kategorien "pakistaner" hvor hun flere andre steder afskriver den som gyldig kategori i forhold til Zohas positioneringsmuligheder (jf. ovenstående citat hvor Zoha tilskrives en anden position end hendes mand qua hendes "danskhed")

### 9.4.9 Forældres betydning for uddannelse

Den næste fortælling jeg har valgt at inddrage i analysen, er fortællingen om forældrenes betydning for valg af uddannelse. Det er en kort fortælling, men betydningsfuld i og med den nuancerer fortællerens forståelse af etnicitet og tilhørsforhold yderligere. Centralt for denne fortælling er det komparative aspekt; pakistanskhed overfor eksempelvis tyrkiskhed i forhold til uddannelse. Fortælleren præsenterer os her for en offentlig fortælling om herboende pakistaneres ambitioner på deres børns vegne. Ifølge SFI-publikationen "20 år efter" (Schmidt og Jakobsen 2000) er der en overvejende tendens til at efter-

kommere af pakistanere i sammenligning med efterkommere af tyrkere og jugoslaver i Danmark i højere grad tager en erhvervskompetencegivende uddannelse, og af disse er der en høj andel der tager en videregående uddannelse[18]. Disse tal indikerer at fortælleren sandsynligvis har ret i sine forestillinger om forældre med pakistansk baggrund og deres ambitionsniveau på deres børns vegne. Men det der er interessant i denne fortælling, er hvorledes fortælleren skaber en fortælling omkring denne viden, og hvorledes hun anvender fortællingen til at udtale sig om Zohas positioneringsmuligheder i et uddannelsesfelt med udgangspunkt i hendes minoritetsstatus. Fortælleren siger:

> "nu ved jeg ikke hvor meget du kender til det pakistanske… de er jo meget ambitiøse på deres børns vegne. De vil jo gerne have, at man tager.. helst en medicin uddannelse, eller ingeniør uddannelse. Det er den der har prestige og status i Pakistan. […] Og så ligger der det i det, at de går meget op i deres børns skolegang, i forhold til de tyrkiske forældre. Hvor de nærmest er mønsterbrydere… når de tyrkiske børn kommer i skole, så er det jo… de ved ikke rigtig hvordan de skal hjælpe deres børn. De ved ikke om… bare det at sige til deres barn, jamen det er godt at du går i skole, og vi er utrolig glade for det. Jamen det er der mere af, hos de pakistanske forældre. De er nok de mest ambitiøse jeg kender, ha, ha, på deres børns vegne" (Zoha p.25-26).

Fortælleren opbygger argumentet med udgangspunkt i pakistanske forældres ønsker og bygger videre på argumentet ved at sammenligne deres handlinger med tyrkiske forældres handlinger i forhold til børns skolegang. På den måde forsøger fortælleren at positionere Zoha i forhold til en anden minoritetsgruppe, nemlig børn med tyrkisk baggrund. Zoha er – ifølge fortælleren – bedre stillet end eksempelvis børn af tyrkisk oprindelse, og ved at skabe denne dikotomi er hun samtidig med til at forklare såvel Zohas uddannelsesambitioner som hendes positionering ud af en minoritetsnormalitet (se kapitel om minoritets- og majoritetsnormalitet). Ved at positionere Zoha, hendes familie og pakistanere generelt som *mere ambitiøse*, afskriver hun også den offentlige fortælling om minoriserede unges lave uddannelsesdeltagelse; hun konstruerer en fortælling om minoriteter som flerfacetteret i forhold til den offentlige

[18] For kvinder er tallene i forhold til rapportens registerbaserede undersøgelser at hhv. 56% af kvinder af tyrkisk oprindelse og 41% af kvinder af jugoslavisk oprindelse mod 69% af kvinder af pakistansk oprindelse er i gang med eller har fuldført en erhvervskompetencegivende uddannelse. Heraf fordeler de pakistanske kvinder sig på 48% der har fuldført eller er i gang med en erhvervsfaglig uddannelse mod 51% der er i gang med en videregående uddannelse. Tallene for kvinder med tyrkisk baggrund er at 60% er i gang med eller har fuldført en erhvervsfaglig uddannelse mod 40% der er i gang med eller har fuldført en videregående uddannelse (Schmidt og Jakobsen 2000 p.69-70)

fortælling. Men samtidig reducerer hun det til et forhold der omhandler national baggrund, hvormed hun fastholder et unuanceret billede af årsagerne til Zohas uddannelsesbiografis udformning.

### 9.4.10 Dansk som andetsprog som liniefag

I forlængelse af fortællerens overordnede refleksion over forældrenes betydning for uddannelsesvalg, præsenterer hun en fortælling om læreruddannelsen. Denne fortælling kredser om valg af liniefag, samt betragtninger over uddannelsens potentiale sammenholdt med Zohas egen selvforståelse af forhold vedrørende minoritetsbaggrund og tosprogethed. Zoha har blandt andet dansk som andetsprog som liniefag, og det mener hun at kunne drage nytte af i sit kommende arbejde. Fortælleren siger:

> "det begyndte at gå mere og mere op for mig, at det er de tosprogede jeg godt kunne tænke mig at arbejde med, når jeg engang er færdiguddannet. Fordi det er det jeg brænder mest for. Det gør jeg. Selvom jeg synes, det kunne også godt være spændende at komme i en almindelig folkeskole, hvor der ikke er lige så mange tosprogede elever. Og bare undervise i almindelige fag. Men det er bare ikke det jeg brænder mest for. Det gør jeg ikke." (Zoha p.28).

Det er i sig selv interessant at så mange af deltagerne i undersøgelsen har dansk som andetsprog som liniefag. Men i dette tilfælde uddyber fortælleren hvilke fordele der er forbundet med at have dette liniefag; nemlig at Zoha får mulighed for at arbejde med tosprogede børn. Ydermere illustrerer fortælleren via sit ordvalg hvorledes hun positionerer Zoha i et lærerprofessionsperspektiv. Idet hun anvender begreber som *almindelig folkeskole (hvor der ikke er så mange tosprogede elever)* og *almindelige fag*, gør hun det som mange af de andre fortællere også tyr til; nemlig en italesættelse af "det danske" som "det almindelige" og hermed også "det ikke-danske" (hvilket vil sige alt det andet) som "det unormale". Hun er med til at fastholde og reproducere forestillingen om en særlig danskhed som hun per automatik skriver Zoha ud af. Det er interessant at hun fremhæver sine særlige kompetencer og interesser i et lystbetonet perspektiv frem for i et nødvendighedsperspektiv.

Flere af de andre fortællere fremstiller deres hovedpersoners valg af liniefaget dansk som andetsprog, samt deres særlige kompetencer i arbejdet med tosprogede børn som en særlig måde at positionere sig på i forhold til en erkendelse af at andre subjektiveringstilbud ikke er til stede. Men ifølge fortælleren er det et aktivt valg som Zoha tager når hun siger at det er det hun

gerne vil arbejde med, og i den forstand bliver der igen tale om en harmoniserende frem for en konfliktfyldt fortælling.

I forlængelse af denne harmoniseringsfortælling fremhæver fortælleren ydermere hvorledes hun – qua sin uddannelse – er blevet bevidst om sine særlige kompetencer i lærerarbejdet. Fortælleren siger:

> "jeg godt kunne tænke mig at arbejde med de tosprogede senere, ikke. Fordi, altså jeg synes man kan se tingene fra begge sider. Både det at være… at jeg har en pakistansk oprindelse, og stadigvæk er en del af den danske kultur. Så den dobbelthed man har i sig, ikke… som kan være lidt svær for en almindelig dansk lærer, ikke." (Zoha p.35).

Her vender fortælleren tilbage til sit oprindelige udgangspunkt med at hun rent faktisk besidder en dobbeltkompetence i forhold til sit kommende lærerarbejde. Skønt hun igen benytter sig af forestillingen om "den almindelige danske lærer" som hun står i opposition til, fremstiller hun Zohas muligheder som mere alsidige og rent faktisk som et yderligere aktiv. Når hun siger at den "almindelige danske lærer" har svært ved noget, siger hun *ikke* samtidig at denne kan noget som *hun* har svært ved. Dobbeltheden bliver i den henseende udelukkende et positivt aspekt af hendes udvikling af en læreridentitet. På baggrund af den analyse kan man sige at fortælleren ikke problematiserer sin fremstilling af Zoha som en "ikke-almindelig" og "ikke-dansk" lærer, men at hun rent faktisk gør det modsatte; fremstiller hende som dobbeltkompetent i arbejdet med minoritetsbørn.

Som jeg har nævnt gentagne gange i løbet af analysen af fortællingen om Zoha bliver harmonisering den centrale fremstillingsform, der har til hensigt at positionere Zoha i et 'third space' hvor der er mulighed for at udvikle alternative strategier i arbejdet som folkeskolelærer.

### 9.4.11 Danmark og Pakistan

Den sidste fortælling jeg har valgt at inddrage i herværende analyse omhandler den dobbelthed som Zoha bærer i sig som konsekvens af at vokse op i Danmark med pakistansk baggrund. Det giver anledning til en række refleksioner over tilhørsforhold, men hvis vi vender blikket mod diskussionen af forholdet mellem det fortalte og fortællingen, bliver det igen tydeligt hvorledes fortælleren søger at skabe harmoni i fortællinger der på mange måder er modsætningsfyldte.

Hjem og tilhørsforhold er kategorier der optræder i samtlige af de fortællinger jeg har arbejdet med i forbindelse med denne afhandling. Som jeg ana-

lyserede i de første fortællinger bliver begrebet "hjem" indholdsudfyldt af den kontekst det fortælles ind i. De følgende citater illustrerer fortællerens dobbelthed i forhold til forestillingen om hvad hjem er. I et fortællemæssigt perspektiv er det interessant at hun positionerer Zohas oplevelse af tilhørsforhold forskelligt afhængigt af tidspunkt i hendes livshistorie. Hun siger:

> "da jeg gik i femte - sjette klasse, der kunne jeg da godt tænke mig, øh, at blive boende i Pakistan. Fordi jeg havde det så godt med mine bedsteforældre, og morbror, og moster, øh. Og hvor de havde det bare så fedt, ikke. Hvor vi alligevel skulle leve i et nyt land. Ny, og nyt, ikke, altså. Et land hvor der var en lidt anderledes kultur, og man skulle hele tiden beskyttes af sine forældre, ikke. Og… Ja, og nu føler jeg bare at Danmark er mit hjemland, ikke at der… Og jeg har boet her, her i mit liv. Og jeg kan slet ikke forestille mig at flytte hjem igen til Pakistan, fx Så vil jeg føle mig fremmed i Pakistan" (Zoha p.36).

Som barn føler hun sig draget mod Pakistan hvor familien befinder sig og hvor man ikke skulle *beskyttes af sine forældre.* Og som voksen identificerer hun sig i højere grad med Danmark, da det er hendes *hjemland.* Ikke desto mindre siger hun at hun ingen intentioner har om at flytte *hjem* til Pakistan, hvorfor ambivalensen alligevel kommer til udtryk i fortællingen. Grundlæggende kan man sige at hendes dobbelte tilhørsforhold tilbyder flere positioneringsmuligheder, flere muligheder for konstruktion af "hjem". I den forstand har Zoha en række fortællinger at trække på når den umiddelbare virkelighed forekommer svær. Når fortælleren eksempelvis siger at Zoha gerne ville bo i Pakistan som barn, hænger det sammen med at det ikke var nemt at bo i Danmark. Hun har altså en mulighed for – via sit dobbelte tilhørsforhold – at skabe flere positioneringsrum. Men samtidig skaber det også en frustration, fordi rent praktisk er det ikke muligt for hende at bo flere steder på én gang. I udgangspunktet lader det altså til at fortælleren forholder sig ambivalent til det at have et dobbelt tilhørsforhold, hvor hun i sidste ende lader til at være kommet overens hermed og så at sige har valgt side. Igen ser vi en lukning af fortællingen hen imod en harmonisering, en rationel lukning der ekskluderer følelsen af diasporisk identitet.

I forlængelse af ovenstående citat følger det næste. På foranledning af et spørgsmål fra mig om tilhørsforhold siger fortælleren:

> "Jeg tror jeg føler mig begge dele, ikke. Altså først og fremmest så tænker jeg mest på min religion, og ikke så meget det at jeg er pakistaner mere, ikke. Selvfølgelig har det en betydning, men bare ikke i lige så høj grad, som en religion har, ikke. (mmm). Der går jeg mere op i religion, i forhold til mit oprindelsesland, ikke. Altså der hvor mine forældre kommer fra. Og selvfølgelig, tænker jeg da også dansk. Jeg er bare ikke så meget bevidst om det, når jeg

gør det. Det bliver jeg bare opmærksom på, når min mand… gør mig opmærksom" (Zoha p.41).

Hvor jeg i det følgende analyserede Zohas tilhørsforhold som afklaret og som afklaret på baggrund af en vis ambivalens i barndommen, siger fortælleren selv, at det i højere grad end at høre til i det ene eller det andet land for Zoha, er et spørgsmål om at høre til et fællesskab der overskrider grænser; det religiøse fællesskab. Hermed skaber fortælleren et tredje rum for Zohas identitetsarbejde. Religionen bliver Zohas 'third space', der hvor hun nægter at indgå i de allerede eksisterende og dikotomiserende kategorier.

Homi Bhabha taler om 'third space' som hybriditet eller som hybrid identitet, hvor vigtigheden af hybriditet ikke bliver at spore to originale udgangspunkter hvorudfra et tredje opstår, men snarere et 'third space' som muliggør at andre positioner kan fremkomme; altså et unikt tredje. I den forbindelse siger han at *"third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives (Bhabha 1990 p.211).* Mere konkret og i relation til mit arbejde, kan 'third space' også oversættes til at omhandle de sociale rum hvori minoriteter har mulighed for at konstruere nye identiteter i opposition til deres ofte marginaliserede position. I den forstand bliver 'third space' til et dynamisk og foranderligt rum, hvor der skabes mulighed for at tænke i alternative fællesskaber. I den forstand er det muligt at tolke religionen som et 'third space' for Zoha, som et subjektiveringstilbud der overskrider de identitetsmuligheder som national identitet tilbyder, og som principielt ikke er tilgængelige for Zoha.

Fortællingen om religion som identitetsskabende parameter i Zohas selvforståelse står delvist i kontrast til analysen af den harmoniserende fortælling om tilhørsforhold, men samtidig kan man også analysere fortællingen om religionen som en yderligere harmoniserende fortælling, der har til hensigt at positionere Zoha ud af dikotomien. Det modsiger på sin vis konklusionen i ovenstående analyse, men samtidig samler det muligvis også den modsatrettethed der optrådte i diskursen om "hjem". Det vil altså sige at det ikke længere bliver et spørgsmål om hér eller dér, men et spørgsmål om et indre tilhørsforhold.

### 9.4.12 Opsamling på fortællingen om Zoha

Fortællingen om Zoha minder på mange måder om fortællingen om Nadima. Fortælleren italesætter også uddannelse som ekskluderende, og også hun forsøger at skabe alternative positioneringsmuligheder for Zoha ved hjælp af

fortællinger om blandt andet lærerarbejdets potentiale i forhold til at skabe en bredere forståelse af en minoritetsnormalitet. Men samtidig ligner fortællingen om Zoha alligevel ikke fortællingen om Nadima. Skønt der indholdsmæssigt er en række lighedstræk, adskiller formen sig i høj grad, det vil sige at måden at fortælle på bliver afgørende for den forståelse man sidder tilbage med af hovedpersonen Zoha.

Som beskrevet andetsteds har jeg valgt at karakterisere fortællingen om Zoha som en 'harmonifortælling'. Derved adskiller fortællingen sig fra fortællingen om Nadima i og med at denne kan karakteriseres som en 'trodsfortælling'. Hvor Nadimas fortæller problematiserer og fremhæver en strategi der positionerer hende som én der handler *på trods* af de givne vilkår, fremstilles Zoha som en person der delvist affinder sig med vilkårene og handler i det små inden for de rammer der er til rådighed. Zohas projekt er mindre oprørsk og mere normsøgende, hvilket dog ikke betyder at fortælleren ikke også løbende konstruerer 'third space', blandt andet i den betydning hun tillægger Zohas arbejde som rollemodel. Heri ser fortælleren et stort potentiale for at afvige fra forestillingen om minoritetskvinden, og hun benytter sig af dette potentiale ved at tillægge det stor betydning i den overordnede forståelse af Zoha; denne defineres i høj grad ud fra sit arbejde og sin uddannelse. Men samtidig konstruerer fortælleren også 'third space' i Zohas måde at gøre familie på – hun anerkender de forestillinger der måtte være om kvindens rolle i ægteskabet, men samtidig åbner hun i fortællingen op for andre måder at befinde sig i et ægteskab på; ved at være udearbejdende og ved at prioritere arbejdsliv.

Én central fortællelinie i denne fortælling, er fortællingen om tilhør. Som i fortællingen om Nadima positioneres Zoha forskelligt afhængigt af kontekst, og fortælleren forstår hende hhv. som minoriseret subjekt eller som tilhørende majoriteten afhængigt af hvor hun geografisk befinder sig, og hvem hun på det givne tidspunkt interagerer med. Men hvor Nadimas fortæller overvejende konkluderer at Nadima ikke hører til nogen steder, eller at hun hovedsageligt har mulighed for at positionere sig i et marginaliseret fællesskab, er fortællingen om Zoha tydeligere ift. positionering. Fortælleren vælger at positionere Zoha som muslim først og fremmest. Denne positionering afmonterer forestillingen om et nationalt fællesskab eller et fællesskab i opposition til majoriteten – i stedet skaber hun en mulighed for Zoha for at positionere sig aktivt og positivt i en subjektposition som muslimsk; og derved bliver hendes muligheder for et positivt selvbillede også bedre. Det betyder ikke at det muslimske anerkendes af majoriteten, men det giver Zoha mulighed for at overskride andetgørelsens dikotomi. Der er en tilbagevenden til religiøs positionering

blandt vesteuropæiske unge med minoritetsbaggrund som forklares ud fra frustration over manglende tilhør eller behovet for positiv identificering (Bourdieu et al 1999). Denne retraditionalisering skal ses som et led i en identitetsproces der har med de ekskluderende mekanismer som majoritetssamfundet udøver at gøre. Men i positiv forstand kan det også ses som en søgen efter et 'third space' der *hverken* er nationalt, kønnet eller etnisk, men som er defineret ud fra et behov om et positivt tilhørsforhold, som i sidste ende kan bibringe en forståelse af fællesskab hos ellers ekskluderede grupper. Det er ikke så radikalt i Zohas tilfælde, da denne positionering blot er en af flere som fortælleren tilbyder, men den bliver betydningsfuld, da de andre positioneringsmuligheder kan være svært tilgængelige i Zohas biografi.

## 9.5 Özlem: Danskhed – konstruktionen af etnisk læreridentitet

Fortællingen om Özlem tager udgangspunkt i hvad det vil sige at være lærer med minoritetsbaggrund, og hvilke erfaringer der ligger til grund for dette valg.

### 9.5.1 At vælge læreruddannelsen

Siden et fokus for denne afhandling er uddannelsesvalg og valg af læreruddannelse, og siden dette er blevet gjort fortællerne klart fra starten, er det ikke uforståeligt at fortælleren vælger at indlede fortællingen om Özlem således:

> "Altså for det første så er det lidt skægt at jeg ikke rigtig ved hvorfor jeg har valgt at være lærer. Og det er ligesom om at tingene først giver mening til sidst" (Özlem p.1).

Fortælleren henfører til en narrativ tradition som gør det muligt for hende at foregribe de begivenheder der leder op til hendes endelige valg af uddannelse. Det bliver symbolsk for den biografiske livsfortælling om Özlem i sin helhed, da fortælleren ikke tillægger begivenheder betydning for Özlem, men hendes egne refleksioner over begivenhederne tillægges stor betydning. Sagt med andre ord: her bliver forholdet mellem fortæller og hovedperson meget udtalt, da fortælleren tillægger begivenheder betydning som hun ikke lader hovedpersonen tillægge betydning.

Det vil altså sige, at for at det ovenstående citat skal give mening bliver fortælleren nødvendigvis nødt til at uddybe det ved at tilbyde tilhøreren eller læseren en miniversion af Özlems livshistorie – og hun fortæller: som 18-årig afslutter hun gymnasiet og det er meningen at hun skal giftes. Hun ville selv gerne læse jura, men hendes mor mente ikke at det var passende for en gift kvinde at arbejde så meget, hvorfor hun foreslår pædagog-uddannelsen. Özlem går på kompromis med sine drømme og møder moderen på halvvejen ved at vælge læreruddannelsen, fordi som hun selv siger*: fordi at jeg synes jo nok jeg havde nogle evner, der kunne lidt mere end at være pædagog, og husmor* (Özlem p.2).

I første omgang finder vi altså ud af at det at læse til lærer i højere grad var et spørgsmål om at tilfredsstille andre og et resultat af et kompromis, snarere end det var et lystbetonet valg. Kompromiset kan også anskues som en del af et identitetsarbejde. De normer der øjensynligt er tilknyttet den 'gode, kurdiske hustru' bliver her særligt italesat gennem deres modsætning; man kan ikke *både* arbejde meget og være en god, kurdisk hustru, men Özlem kan ikke fuldt leve op til disse normer og vælger derfor at læse til lærer, fordi det delvist synes at tilfredsstille hendes akademiske ambitioner. Den splittethed der her sætter sig igennem i et valg der reetablerer harmoni, er karakteristisk for fortællingen om Özlem – og de cirkler som denne 1. fortælling illustrerer, er også gennemgående for den samlede fortælling.

Fortælleren fortsætter ved at fortælle hvor ulykkelig Özlem var under uddannelsen og hvor svært hun havde ved at se sig selv som lærer. Det kompromis der altså umiddelbart lod til at være den bedste løsning, efterlod Özlem med en grundlæggende følelse af ulyst:

> "Det første år, flere år, var jeg i dyb krise over om det jeg læste var rigtigt, fordi når jeg læste på seminariet var det fint, men når vi var ude i praktik, specielt den første praktik, der var jeg så tæt på at stå af. Øh. Jeg kunne slet ikke se mig selv som lærer, og jeg synes ikke det var fedt" (Özlem p.2).

Det førnævnte kompromis har altså ikke den ønskede effekt; den del af uddannelsen der har med det akademiske at gøre håndterer Özlem fint, men når hun skal ud og prøve kræfter med praksis, går det mindre godt. Özlem kan ikke identificere sig med lærerrollen, og som vi skal se senere i analysen, hænger denne oplevelse sammen med hendes efterfølgende erfaringer som uddannet lærer, hvilket kan have betydning for hvordan praktikperioden erindres. Forholdet mellem narrativitet og det der narreres, er snævert forbundet, men det ene er ikke nødvendigvis en eksakt spejling af det andet. Skønt det at fortælle er et forsøg på at gengive det skete, er en fortælling altid farvet af den

kontekst den fortælles i, og af de erfaringer der er gået forud for den givne fortælling, samt de erfaringer der følger efter. Peter Alheit siger:

> "Anything experienced will not remain the same for ever, but will change through interaction with new experiences. Its position in the 'construction' of biographically ordered experience will alter" (Alheit 1994 p.11).

Det betyder at skønt oplevelsen af ikke at føle sig veltilpas under praktikken meget vel har været reel, er denne også farvet af efterfølgende erfaringer med utilstrækkelighed i det praktiske lærerarbejde. Ydermere er fortællingen indlejret i en selvforståelseskontekst, der – i dette tilfælde – hænger sammen med fortællerens blik på Özlems kunnen og evner; hun har indledningsvis illustreret dette ved at fokusere på den indignation som Özlem oplever når moren foreslår hende pædagoguddannelsen *(det blev jeg ret fornærmet over, fordi at jeg synes jo nok jeg havde nogle evner)*. De evner hun her refererer, er evner i boglig forstand, og den praksisrelaterede uddannelse kan derfor også ses som en uddannelse som hun har svært ved at identificere sig med – derfor bliver læreruddannelsens praktiske del heller ikke skrevet ind i fortællerens forståelse af Özlem som akademisk orienteret og bogligt begavet.

### 9.5.2 Ude i barakken

Fortælleren fortsætter ved at berette hvor tilsvarende utilfreds Özlem var i begyndelsen af sit arbejde som lærer. Hun ansættes umiddelbart efter afsluttet eksamen på en folkeskole, men:

> "Det var ikke særlig fedt at være oppe i X, fordi at øøh. Jeg blev ansat…, med det løfte at jeg ville få almindelige timer, og det fik jeg ikke. Da det kom til stykket, så måtte jeg… så var der kun modersmåls… nej, det hedder det ikke, modtagelsesklasse, og støtteundervisning i dansk som andetsprog tilbage, kan man sige, til mig, ik'" (Özlem p.2).

'Almindelige timer' er fortællerens begreb for undervisning der ikke er specifikt tilknyttet de tosprogede elever. Hendes skelnen mellem almindelige timer og timer til elever med tosprogede børn, illustrerer den måde hvorpå det danske naturaliseres og gøres til det normale uden yderligere refleksion over hvad det betyder. Denne pointe tilspidses yderligere når begrebssætningen foretages af én, der engang har været en af disse 'ualmindelige' elever, og i dag på mange måder er en 'ualmindelig' lærer. Men at der overhovedet i fortællingen om Özlem er tale om almindelige timer (og i et dualistisk samspil hermed: ualmindelige timer), hænger sammen med den diskurs der pågår i den almin-

delige forståelse af det danske samfund, det nationale fællesskab. Men der er også et aspekt af hegemoni i den måde som fortælleren italesætter den almindelige undervisning på. Det er en særlig forståelse af undervisning som skolen som magtfuld institution lægger for dagen, og denne særlige forståelse gennemsyrer i høj grad *alles* forståelse af hvad det almindelige ved skolen er.

I Özlems tilfælde er der tale om en lærer der ikke har adgang til 'det almindelige' i skolen, men som ikke desto mindre *forstår* at det hun ikke har adgang til er 'det almindelige' – og derved, at det hun *har* adgang til er det ualmindelige. Men hun sætter ikke spørgsmålstegn ved denne definition – hun er faktisk selv med til at definere det som almindeligt ved at italesætte det sådan. Heri består det hegemoniske; at hun indoptager en forståelse af et felt og gør det til normen. Det er ikke ensbetydende med at hun ikke er klar over forskellen, for som Stuart Hall siger:

> "Hegemony is not the disappearance or destruction of difference. It is the construction of a collective will through difference. It is the articulation of difference which does not disappear" (Hall 1991 p.58).

Og netop artikulationen af ovenstående 'almindelighed' fra en der ikke tilhører gruppen af normdannere er hvad der skaber hegemoni.

Fortælleren understreger dette yderligere, da hun efterfølgende fortæller om Özlem at hun *altid [var] andenrangslærer, eller indvandrerlæreren, der havde med indvandrerbørn at gøre. Så jeg følte jeg havde en lav, hvad hedder det, status, på det sted* (Özlem p.2).

Fortælleren kobler det at være den lærer der har med indvandrerbørn at gøre til et lavstatusprojekt – hun artikulerer selv den værdisætning der er i at have med hhv. majoritets- og minoritetsbørn at gøre. Fortælleren er med til at konstruere lærere der har med minoritetsbørn at gøre som andenrangs – og hun er med til at konstruere lærere med minoritetsbaggrund som andenrangs. Hun positionerer i den forstand Özlem i overensstemmelse med den opfattelse hun har af hvordan andre positionerer Özlem. Denne dobbelte positioneringsproces er karakteristisk for hvorledes identiteter konstrueres i et positioneringsteoretisk perspektiv – identiteter konstrueres aldrig i et vakuum; de vil altid eksistere og konstrueres i en dialektisk proces mellem hvorledes forskellige subjektpositioner tildeles og hvorledes det enkelte individ skriver sig ind i disse eller – i visse tilfælde - forsøger at skabe nye subjektpositioner. Disse nye subjektpositioner er dog heller ikke løsrevet de allerede eksisterende, da de i så fald vil skabes *i opposition* til de eksisterende. Stuart Hall formulerer det således:

> "You have to be positioned somewhere to speak. Even if you are positioned in order to unposition yourself, even if you want to take it back, you have to come into language to get out of it" (Hall 1991 p.51).

Stuart Hall taler om identitet som kompleks, historisk konstrueret og positionel (Hall 1991). Det betyder også at identitet til enhver tid vil være bundet af den konkrete, historiske kontekst den skabes i samspil med. En af grundene til at Özlem positioneres som andenrangslærer af fortælleren, hænger sammen med den historiske og politiske kontekst hun på daværende tidspunkt er en del af – diskursen om de etniske minoriteter i Danmark anno 2004 er af en karakter der gør at fortælleren nødvendigvis må italesætte Özlems subjektposition som andenrangs. Det betyder ikke at hun er enig i denne positionering, ej heller at hun vil finde sig i den (hvilket vi vil se i det følgende), men det er det sprog der er til rådighed for hende at tale om emnet på, og det er den diskurs der er tilgængelig.

Når fortælleren efterfølgende siger: *jeg var skide vred over at øh, modtagelsesklassen var placeret i en barak uden for skolen. Og ville gerne have haft dem ind på skolen* (Özlem p.2) beskriver hun også hvorledes oplevelsen af at være andenrangs (og eleverne ligeså), ikke kun er et spørgsmål om mental positionering, men i lige så høj grad et spørgsmål om fysisk placering. Symbolikken i at blive placeret i barakken uden for skolen er ikke til at tage fejl af, men samtidig betyder det faktisk også helt konkret at muligheden for at være en del af skolens daglige virke afgrænses – og igen gør det samme sig gældende for eleverne. Tilsammen kan man sige at Özlem såvel fysisk som symbolsk er placeret på kanten af eller uden for den herskende normalitetsforståelse, og samtidig reflekterer over og positionerer fortælleren hende i denne normalitetsforståelse. Fortælleren tildeler Özlem positionen som 'den Anden', som andenrangs via sit valg af den tilgængelige diskurs. I den forstand er det både den konkrete handling (at blive placeret i barakken) og fortællerens opfattelse af det, der er med til at konstruere Özlem som 'den Anden'. Det er til dels udtryk for en slags hegemonisk magt i og med at det er er fortælleren selv der har indoptaget forestillingen om 'den Anden' i sin forståelse af Özlem. Said siger at det vigtigste element i europæisk kultur er det der har gjort kulturen hegemonisk både inden for og uden for Europa; ideen om en europæisk identitet, der er overlegen i forhold til alle ikke-europæiske kulturer. Det betyder også at ideen om Europas overlegenhed og Orientens underlegenhed udelukker muligheden for et selvstændigt og skeptisk syn på spørgsmålet (Said 2002 p. 33)

I sidste ende siger Özlem op og begynder at arbejde på den skole hvor hun er nu. Hun afslutter med at sige:

> "det er ligesom om at meningen med at blive lærer, gik først op for mig lang tid efter, altså. Det var slet ikke bevidst, og hvorfor vælger du at blive lærer, overhovedet, altså. Men det er bare kommet senere, at det er vigtigt for mig" (Özlem p.3).

Vi bliver her gjort opmærksomme på hvorfor det var så vigtigt at begynde den overordnede fortælling med at sige, at tingene først giver mening til sidst; det er kun gennem en række uheldige episoder at Özlem i sidste ende kan finde glæde i lærerarbejdet, og det er *på grund af* disse uheldige episoder at det giver mening at være lærer i dag – det er via erfaringens vej at glæden ved at undervise, at fungere som rollemodel (fortællerens egne ord) tilvejebringes og giver mening – kun gennem modsætningen kan fortælleren skabe forståelse for hvorfor arbejdet som lærer er 'den rette hylde' for Özlem.

### 9.5.3 Barndomsårene

Fortælleren bevæger sig fra denne del af den overordnede fortælling over i en mere personlig fortælling (fortællerens egne ord). De første to fortællinger havde til formål at placere Özlem i den overordnede fortælling og i den overordnede tematik for forskningsprojektet, hvorimod denne 3. fortælling (samt de efterfølgende) i højere grad skuer bagud og illustrerer bevægelsen fra 'den gode kurdiske pige' til 'hvem hun er i dag'.

De første to fortællinger strækker sig over tre sider, de efterfølgende fortællinger over de næste 50 – dette illustrerer også hvordan de to første fortællinger rammesætter den overordnede fortælling, og de næste fortællinger går i dybden med den proces der illustreres i bevægelsen fra kurdisk pige som kategori til Özlem som subjekt.

Da Özlems ældste bror fyldte 18 flyttede han hjemmefra og Özlem blev den store (på det tidspunkt var hun otte år). Hun fortæller hvordan hun var glad for at bo hvor de boede, men at de – da hun var omkring 12 år flyttede og hun begyndte på en ny skole:

> "Det var til sådan et område med rigtig mange danske familier. Og jeg var den eneste indvandrer i min klasse. Og så gik det helt skævt, og jeg blev mobbet… og jeg blev holdt udenfor, fra 8. til 9. klasse. Slutningen af 9. blev jeg sådan en lille smule mere, ok, men… Altså det har simpelthen været en af de ubehageligste perioder i mit liv. Det var da vi flyttede til E, fordi jeg blev så meget holdt udenfor. Og jeg følte mig ulækker, og klam, og jeg følte mig bare så, "ad agtig". Altså, det var ikke en rar periode, overhovedet" (Özlem p.4).

Ved at flytte fra et område med mange indvandrere til et sted hvor Özlem er den eneste (i klassen) der udfordrer majoritetens normalitetsforståelse, beretter fortælleren om en stærk følelse af marginalisering hos Özlem. Ud over ikke at høre til i fællesskabet, oplever Özlem også at hun er mindre værd end de andre børn. Fortælleren anvender begreber som "ulækker" og "klam" og "ad-agtig" til at beskrive hvordan Özlem oplevede det – og denne beskrivelse fra fortællerens side kan bruges til at illustrere hvordan Özlem indoptager denne opfattelse af sig selv og oplever sig selv som ulækker og klam. Det er i den forstand ikke kun et spørgsmål om hvordan andre positionerer hende, men i lige så høj grad et spørgsmål om hvordan hun positionerer sig selv i forhold til andre menneskers opfattelse af hende. Hun indtager positionen som 'den Anden', den position som hun er blevet tildelt af majoritetsfællesskabet, og gør denne til sin egen (Hall 1992). Det interessante her er altså *ikke* at de andre børn finder Özlem ulækker og klam, men at hun *selv* gør det. At hun tolker deres reaktion på hende ind i en selvforståelse der konnoterer noget beskidt, et fremmedelement. Det er dette dialektiske forhold mellem de handlinger der finder sted, hovedpersonens indarbejdning af disse i et særligt lys og fortællerens forståelse af disse handlinger for Özlems selvværd, der gør positionen som 'den Anden' central i denne fortælling.

### 9.5.4 Livet som en gift kvinde

I begyndelsen af den samlede fortælling gør fortælleren os kort opmærksom på at hun har været gift, men det er først på dette tidspunkt i fortællingen, at hun går mere i dybden med dette. Sommeren efter studentereksamen vender Özlem tilbage til Tyrkiet med sin familie med det eksplicitte formål at finde en mand. Hun introduceres for adskillige og vælger en der var *meget pæn* som hun selv siger det – de bliver enige om at gifte sig, men umiddelbart efter brylluppet begynder det at knirke. Fortælleren siger:

> "Altså, han var sådan en som ville styre mig, og kontrollere mig, fordi han selv havde et meget lille selvværd. Så havde han faktisk brug for at tryne mig på en eller anden måde, ikke. Og øh… og det havde jeg det jo ikke godt med. Jeg var jo ikke en pige, som bare lod mig tryne af andre, altså" (Özlem p.6).

I eksemplet fra forrige fortælling ser vi hvordan Özlem rent faktisk lader sig tryne – i overført betydning – ved at lade de andres måde at opfatte hende på danne grobund for hendes egen selvopfattelse. Og selvom fortælleren narrerer denne passage i datid: *jeg var jo ikke en pige som bare lod mig tryne*, kan man godt komme i tvivl om hun ikke var det alligevel. Der er en flertydighed i

dette udsagn, som karakteriserer denne type fortællinger – hun positionerer sig forskelligt i den samme fortælling ved på den ene side at være *en der ikke lader sig tryne* og samtidig en tyrisk-kurdisk pige der godvilligt accepterer et arrangeret ægteskab.

Der er her ansatser til nogle af de sprækker som vi gennemgående ser i fortællingerne. Sprækker der indikerer en flertydighed i identitetskonstruktionerne og sprækker der vidner om et forsøg på at skabe sig et tredje sted, og ikke blot befinde sig i kategorien 'enten-eller'. Özlem er *både og* når hun *både* internaliserer andres opfattelse af hende som "klam" og derved afstår fra kamp om positionerne, men også *og* når hun af fortælleren defineres som *en der ikke lader sig tryne*. Det er ikke et bevidst valg af kampe, men i højere grad et spørgsmål om i visse tilfælde at være i stand til at afvise den position hun tildeles, og i andre tilfælde ikke at magte det. I de tilfælde hvor Özlem tilkæmper sig nye positioneringsmuligheder, er hun ikke oppe imod "alle". Med dette mener jeg at hun i første tilfælde var alene i sin kamp; den eneste indvandrer i klassen, den eneste der ikke hørte til det nationale fællesskab. I det andet tilfælde er hun også alene, men hun er samtidig bevidst om sin retslige position, hun er klar over at som kvinde i Danmark er hun ikke tvunget til at affinde sig med situationen, og samtidig har hun sin families opbakning, som følgende citat viser: *Mine forældre støttede mig 100 % i det, så derfor blev vi skilt (Özlem p.6).* Fortælleren har allerede indledningsvist anskueliggjort at Özlem har en viden om en delvis opbakning bag sine beslutninger, hvilket vi blandt andet så ved valg af uddannelse – skønt hun ikke vælger jura, vælger hun dog heller ikke det som hendes forældre finder passende. Hun er altså heller ikke som ung kvinde i sin familie tvunget til at indgå i den subjektrelation som en underdanig hustru[19].

Ikke desto mindre er Özlem skuffet over reaktionen på det brudte ægteskab. Fortælleren viser dette ved at sige:

> "Nå men så fandt jeg ud af, efter, at jeg ligesom, efter at det var stoppet, at rigtig mange havde syntes at det der det holder da ikke. Og min bror havde bare tænkt fuck, hvad fanden har de gang i. Altså min storebror, da han så ham. Men der var ikke nogen, der havde sagt det til mig, så det var jeg også skuffet over. At de havde gået med sådan en viden, øh, af hensyn til et eller andet. Af hensyn til hvad, altså. Er der ikke nogen der kunne tage fat i mig og

[19] I teorikapitlet (s p. 43) viser jeg hvorledes Davies og Harré anvender positioneringsbegrebet som alternativ til det mere traditionelle rollebegreb, og jeg anskueliggør hvorfor det er et kvalitativt anderledes begreb der finder bedre anvendelse i denne sammenhæng.

sige. Hey, er du sikker på at det her det er det rigtige, og sådan noget, ikke" (Özlem p.6-7).

På sin vis gør Özlem det der fordres af en pæn kurdisk pige. I begyndelsen af interviewet beskriver fortælleren Özlems bevægelse henimod den hun er i dag, og denne bevægelse stilles tilbagevendende op imod en forestilling om *den pæne kurdiske pige*. Fortælleren siger:

"Altså, jeg har jo virkelig gennemgået en udvikling, hvis jeg selv skal sige det. Fra at have været en rigtig pæn kurdisk pige, til at være den jeg er i dag. Som ikke er en pæn kurdisk pige, men som er noget andet" (Özlem p. 4).

Denne 'pæne kurdiske pige' er det billede som fortælleren forsøger at skabe af Özlem i hendes ungdomsår – og det er også den positionering som fortælleren igennem hele fortællingen forsøger at skrive Özlem ud af. Men på det tidspunkt hvor ægteskabet finder sted, er Özlem stadig den 'pæne kurdiske pige', der handler og agerer ifølge et normsæt der til tider kan være svært gennemskueligt. På sin vis indgår hun ægteskab ud fra en forestilling om hvad der forventes af den pæne kurdiske pige, men opdager til sin skuffelse at hun ikke har afkodet disse forventninger i overensstemmelse med virkeligheden. Den skuffelse som fortælleren beskriver i ovenstående citat er netop udtryk for at afkodningen ikke har været korrekt.

Özlem er skuffet over at ingen har hjulpet hende med at bryde med de indgroede forestillinger hun havde om hvad der forventedes af hende, *på trods af* at "rigtigt mange" mente at hun begik en fejl i sin iver efter at tilfredsstille det som hun troede var forventningen til hende. En af grundene til at hun ingen hjælp får til at vælge 'rigtigt', kan hænge sammen med den flertydighed der også lader til at være en del af Özlems families positioneringsmuligheder. På den ene side adskiller familien sig fra andre herboende kurdiske familier – ifølge fortælleren – ved at faderen er politisk aktiv (se p. 176), men på den anden side ligger også familien under for forestillingen om hvad der er passende for en ung kurdisk kvinde. De forsøger – ligesom Özlem – at finde sprækker i de positioneringsmuligheder der er tilgængelige, men er samtidig tvunget tilbage til de positioneringer der er tilgængelige; i dette tilfælde i forhold til det omkringliggende kurdiske samfund.

Fortælleren laver – i forbindelse med fortællingen om det mislykkede ægteskab – en kobling til Özlems utilfredshed med seminariet:

"så fortsatte jeg på seminariet, og… gik jo der, og var ikke helt tilfreds med det, og sådan noget. Men øh… og så holdt jeg mig meget for mig selv. Altså, jeg havde virkelig brug for bare at have sådan en periode… hvor at jeg virke-

> lig bare havde brug for tryghed og være hjemme hos mine forældre, og overhovedet ikke have noget socialt med nogle som helst. Og jeg stødte også mine kurdiske veninder fra mig, fordi de var jo ikke blevet skilt" (Özlem p.7).

Seminariet er en verden for sig og den passer ikke ind i den verden som Özlem har brug for på daværende tidspunkt. Hun har brug for anerkendelse af sin position som den normativt 'rigtige' kurdiske kvinde, og den får hun ikke på seminariet. Skilsmissen har virket som et brud på den selvforståelse som Özlem havde indtil da, og denne selvforståelse skal genoprettes. Det bliver den ikke i en verden der ikke anerkender de værdier der er knyttet til det at være en "pæn, kurdisk pige"; og det bliver den heller ikke i forholdet til veninderne, der ikke har behovet for denne genoprettelse. Som fortælleren beretter, at Özlem *stødte sine kurdiske veninder fra sig fordi de jo ikke var blevet skilt*, kan vi se at heller ikke disse kan hjælpe hende til at genindtage positionen. Fortælleren konstruerer Özlem som andetgjort i forhold til veninderne, og som andetgjort i forhold til seminariet; hun hører ikke hjemme andre steder end i familien, hvor hun kan bekræftes i at hun – trods skilsmisse – stadig lever op til deres forestillinger om hvordan en pæn, kurdisk pige er.

### 9.5.5 At blive voksen?

Imod slutningen af læreruddannelsen begynder Özlem at være venner med en anden pige med minoritetsbaggrund. Hun hjælper Özlem ud af den hule hun har gemt sig i og Özlem begynder at gå ud. Fortælleren karakteriserer denne del af Özlems liv som en parentes i det overordnede livsprojekt – nemlig det at finde en mand som både hun selv og hendes forældre kan være tilfredse med. Ifølge fortælleren virker denne parentes i kort tid som det der *er* livsprojektet. Hun siger:

> "Jeg har mit eget projekt kørende. Jeg vil selv finde en mand. Han skal være indvandrer. Uanset nationalitet. Men jeg vil selv prøve at finde ham, og Jamila hun er min hjælp. Men det jeg ikke tænker på, det er at den måde Jamila hun møder fyre på, er ikke en måde hvor man kan møde en ordentlig fyr på" (Özlem p.8).

Som citatet viser, drejer det sig om et projekt, der hurtigt afvikles, da Özlem ikke kan finde ud af at positionere sig i det. At finde en mand er måske nok centralt – og at finde ham på egen hånd er det også, men det er ikke den måde Jamila finder mænd på, der er den rigtige for Özlem. Fortælleren siger efterfølgende at det var *sådan en billig måde vi solgte os selv på (Özlem p.8)*. Heller

ikke her fremstiller fortælleren altså hendes forestilling om hvad den rigtige strategi for Özlem er. Men det som citatet illustrerer, er fortællerens forsøg på at forene en forestilling om hvordan en kurdisk kvinde skal opføre sig med et ønske om at handle selvstændigt. Hun viser igen en flertydighed i Özlems positioneringsforsøg ved at anerkende behovet for at leve op til normen om at finde en mand på den ene side, og samtidig anerkende behovet for at træffe selvstændige beslutninger på et selvstændigt grundlag Fortælleren søger fortsat at inkorporere disse – til tider modstridende – selvforståelser i enhver social handling. Özlem handler i disse strategier, men hun kommer til kort, eller man kan sige at hun udelukker visse positioneringsstrategier til fordel for andre. I sidste ende lader hun derfor forældrene hjælpe sig med at finde en kommende ægtemand:

> "mine forældre kom og sagde, nå men nu er der en igen. Og. På en måde følte jeg. Nu er jeg 25, og så var det ligesom at det her det var min sidste chance, for nu var der gået tre år siden jeg var blevet færdig med seminariet. Og jeg havde gået og hygget mig med Jamila, og mødt alle mulige, uden at det var noget ordentligt af den grund. Og så følte jeg ligesom, nå men det her det er min sidste chance for at komme tilbage til det kurdiske samfund, og gøre mine forældre glade. Og ligesom gøre alle tilfredse" (Özlem p.9-10).

Fortælleren belyser Özlems dilemma via et behov for tilhørsforhold. Når hun siger at det er Özlems sidste chance for at vende tilbage til det kurdiske samfund, siger hun samtidig at de handlemåder som Özlem har benyttet sig af, er uacceptable i forhold til at skabe sig en position som den pæne, kurdiske pige i det kurdiske miljø. Der ligger implicit i dette udsagn en forestilling om hvad det kurdiske samfund forventer af én som hende, og denne forestilling anvender fortælleren som parameter for god opførsel.

Forsøget på at sammenkæde forventningerne fra det kurdiske miljø med Özlems egne forventninger er ikke lykkedes, og fortælleren fremstiller derfor Özlem som én der bliver nødt til at træffe en beslutning; forsøget på at etablere et 'third space' er ikke faldet fordelagtigt ud og en bevægelse i den ene eller den anden retning (i dette tilfælde en bevægelse tilbage til forestillingen om den pæne, kurdiske pige) er nødvendig for at reetablere harmoni i fortællingen om Özlem.

Özlem beslutter sig for at lære en af de mænd som hendes forældre har valgt bedre at kende, og hun beslutter sig for at gifte sig med ham. Fortælleren udtrykker dog samtidig en ambivalens i forhold til den beslutning, idet hun ikke tillægger Özlem den nødvendige dømmekraft, og i bagklogskabens

lys godt er klar over at Özlems beslutning er truffet på et forkert grundlag. Hun siger:

> "Og så sagde jeg bare ja. Og det gjorde jeg, fordi at… Altså man kan godt sige i dag, hvorfor gjorde du det, hvor dum er du. Men jeg gjorde det fordi jeg følte mig presset. Øh. Og da jeg kom hjem sagde jeg til mine forældre at jeg havde sagt ja til ham, så var de så lykkelige, og, og, jeg har aldrig set dem så glade, nærmest. Og nu kunne de have ro i deres sjæl" (Özlem p.10).

Fortælleren foregriber her problemerne med at tilpasse sig *(hvor dum er du)*, men samtidig viser hun også hvor vigtigt det var for Özlem at gøre sine forældre glade og give dem *ro i deres sjæl*. Behovet for at integrere sine forældres ønsker med sin egen selvforståelse er centralt for Özlem i denne periode af hendes liv – blandt andet på baggrund af de turbulente og afprøvende år, men – ifølge fortælleren – er dette en stor fejl. Hun tilskriver Özlems fejlbedømmelse af situationen hendes store ønske om at tilfredsstille forældrene og deres behov for anerkendelse i det kurdiske miljø. Men fortælleren er bekymret for om dette sker på bekostning af Özlems ønske om at træffe selvstændige beslutninger, som hun i sidste ende er den der skal leve med.

Der er igen tale om en flertydighed i positionering her, idet hun som sagt søger at integrere forskellige positioneringsmuligheder, men på dette tidspunkt i fortælling kommer det til udtryk som konflikt; som forskellige positioneringsmuligheder der ikke er integrerbare, som ikke skaber mulighed for 'third space' positionering. Özlem konstrueres af fortælleren og via forældrene som en der tilhører det kurdiske miljø, men fortællerens forståelse af Özlem er samtidig en anden; en person der ønsker muligheden for selv at vælge sit livsprojekt, og der lader ikke til at være plads til i den positioneringsmulighed som forældrenes projekt åbner op for.

Igennem hele den overordnede fortælling er der tilsyneladende en konflikt mellem disse to diskurser eller positioneringsmuligheder. Özlem har internaliseret andres måde at se hende som en kurdisk kvinde, men samtidig ser fortælleren hende også med et andet blik. Det andet blik betyder dog ikke at det bliver nemmere at undslippe den interpellation som det kurdiske miljø foretager; hun har blot ikke andre positioneringsmuligheder til sin rådighed. Stuart Hall skriver om hegemoni at det netop ikke handler om blindt at inkorporere alle og derved gøre alle til det samme, snarere tværtimod. Han skriver:

> "The subaltern class does not mistake itself for people who were born with silver spoons in their mouths. They know they are still second on the ladder, somewhere near the bottom. People are not cultural dopes. They are not

> waiting for the moment when. Like an overnight conversion, false consciousness will fall from their eyes, the scales will fall away, and they will suddenly discover who they are. They know something about who they are. If they engage in another project it is because it has interpolated them, hailed them, and established some point of identification with them" (Hall 1991 p.58-59).

I denne sammenhæng taler Stuart Hall om forholdet mellem den dominerende og den dominerede klasse, men selve interpellationshandlingen kan også bruges til at illustrere hvordan forskellige grupper udøver subtil magt over hinanden – ikke nødvendigvis kun i forholdet mellem den herskende og den 'undertrykte' klasse, men også – som i dette tilfælde – i forholdet mellem én gruppes magt til at definere normalen og en anden gruppes eller individs muligheder for at håndtere denne magtfulde normalitetsforståelse.

I tilfældet 'det kurdiske miljø' kan man sige at det i sig selv lægger under for den hegemoniske magt der udøves i majoritetssamfundet med den effekt at de oplever sig selv som marginaliserede og 'andenrangs' i forhold til den dominerende normalitetsforståelse. Men samtidig har det kurdiske miljø tilsvarende magt til at definere det normale inden for deres egen gruppe og derved udøve hegemonisk magt over medlemmer der ikke lever op til denne – for den kurdiske gruppes – normalitetsforståelse. Man kan således se hvordan forskellige kontekster og forskellige gruppekonstellationer udøver magt på forskellig vis. I Özlems tilfælde kan det dog få store konsekvenser idet hun *hverken* ses som 'normal' i forhold til det kurdiske miljø, idet hun handler anderledes end hvad normen foreskriver, men heller ikke kan ses som 'normal' i forhold til majoritetssamfundets naturaliserede forståelse af det normale. Det sætter Özlem i en svær position idet hun via sit forsøg på at integrere forskellige forståelser af normalitet ender i en situation der ikke åbner op for *nogen* mulighed for tilhør. Derfor er det også ganske naturligt at fortælleren fremstiller Özlems forsøg på at tilpasse sig som en nødvendig handling for at harmonisere hendes selvforståelse.

Det følgende citat viser at dette forsøg på at harmonisere Özlems selvforståelse mislykkes, idet fortælleren beretter at Özlem aflyser brylluppet i 11. time. Hun forklarer at Özlem er usikker på den kommende ægtemands motiver, og at hun ydermere ikke er tiltrukket af ham. Men kort tid efter prøver Özlem sig alligevel igen. Fortælleren siger:

> "så var det at min svigerindes bror ringede til mig, bare for at snakke, og så øh, efter det her var sluttet. Og så sagde han, jamen hvorfor havde du også så travlt, fordi at øh, der er jo mange der er interesserede. Nå hvad mener du med det. Ja, men det var hans storebror. Nå, ok. Så kunne jeg se en redning i

> det. Og jeg havde brug for at blive forlovet lige hurtig nu, for nu havde jeg lige gjort dem [forældrene] kede af det igen, og det var jo ikke meningen, så nu ville jeg lige skynde mig, at fikse det" (Özlem p.12).

Behovet for at leve op til omgivelsernes forventninger til hende er stærkere end hendes behov for i fred og ro at finde ud af hvad der er det rigtige at gøre. Når fortælleren begrunder et nyt forhold med at Özlem igen har gjort sine forældre kede af det, viser det hvorledes hensynet til andre vejer tungt. Men igen splittes Özlem imellem sine egne behov og hendes behov for at tilfredsstille andres forestillinger om hende. Fortælleren siger:

> "Og så en dag så var jeg hjemme hos ham, og så begyndte han at kysse mig. Og det var jo så ikke sket før, og så første gang. Og så havde jeg simpelthen lyst til at brække mig igen. Og så tænkte jeg på vej hjem: fuck, du er edermaneme syg i bøtten mand. Det er fandeme dig, der er problemet. Det er ikke de der mænd. Og så øh. Måtte jeg stoppe med ham også. Øh. Og så sagde jeg til mig selv. Altså enten så ødelægger du dig selv, altså jeg tænker meget logisk ikke. Enten så kan du gå her, og så kan du søge noget psykologhjælp, fordi at du er fucked up i dit hoved, og du har brug for noget hjælp. Eller også så gør du noget godt for dig selv. Fordi den eneste grund til jeg ville giftes, det var for at slippe væk hjemme fra" (Özlem p.12)

I fortællingen om Özlem ser vi forskellige modsatrettede eller komplekse bevægelser i hendes søgen efter den rigtige ægtemand. Fortælleren nævner selv et par grunde: for det første har hun behov for at leve op til andres forventninger om hende, for det andet har Özlem behov for at komme hjemmefra og selvstændiggøre sig. Disse to argumenter er ikke som sådan modsatrettede, men de indeholder på hver deres måde de argumenter for selvdannelse som fortælleren fra starten har pointeret: på den ene side *er* Özlem den pæne, kurdiske pige der gennem sine handlinger søger at opfylde forestillingen om en normaliseret adfærd set med kurdiske øjne. På den anden side er Özlem *også* frihedssøgende og selvstændig hvilket er kvaliteter og en selvforståelse der ikke – ifølge fortælleren – stemmer overens med den første forståelse af den pæne, kurdiske pige.

På dette sted i fortællingen formår fortælleren altså ikke at flette disse parallelle fortællinger om kvinden Özlem sammen, men tolker dem som to bevægelser der løber ved siden af hinanden, men aldrig ind i hinanden; enten er Özlem den pæne, kurdiske pige der lever op til det der forventes af hende, eller også er hun den frigjorte, selvstændige unge kvinde der er svært genkendelig i det kurdiske miljø – der er ikke på nuværende tidspunkt tilgængelige subjektpositioner der muliggør en sammensmeltning af de to – og der er ikke,

på nuværende tidspunkt i fortællingen, en mulighed for at fortælleren kan konstruere en sådan position for Özlem.

### 9.5.6 Placering og positionering i søskendeflokken

I den løbende fortælling om Özlems voksenliv indskyder fortælleren et narrativ om Özlems forhold til sine søskende og hvordan hendes placering i søskendeflokken har haft betydning for hendes handlinger og hendes selvforståelse. Özlem har – som også fremgår af portrættet – en noget ældre bror, en søster der er et år yngre end hende selv og en noget yngre bror. Özlems søster har en kronisk sygdom som har gjort at hun er mere tilbageholdende end eksempelvis Özlem, og hvilket også har betydet at hun har tiltrukket sig meget af familiens opmærksomhed gennem deres opvækst. Fortælleren siger:

> "jeg… har altid følt at, der har altid været taget mest hensyn til hende. Og det er jo klart. Altså, sådan er det jo. Det har jeg også selv gjort. Men jeg har levet med en syg søster, i hvert fald hele mit liv. (mm). Øh, og også altid haft dårlig samvittighed overfor hende, fordi hun har jo ikke venner, fordi hun er virkelig blevet socialt handicappet" (Özlem p.14).

Fortælleren sammenligner Özlem med hendes søster i og med at hun fremstiller hende som det hun *ikke* er – socialt handicappet – men også ud fra et perspektiv der hedder at hun ikke har fået den samme opmærksomhed som søsteren. Ifølge fortælleren farver det Özlems selvforståelse altid at have levet med en 'syg søster'. På sin vis kan man sige at søsterens fysiske handicap symboliserer den oplevelse mange af fortællerne har med aldrig at kunne skjule deres anderledeshed. I Özlems tilfælde falder den forskellighed som de kropslige markører udgør delvist i baggrunden til fordel for søsterens synlige handicap, mens søsteren på sin vis er dobbelt stigmatiseret, for udover at være kropsligt markeret 'fremmed', er hun også handicappet, hvilket udgør endnu et minoriseringsperspektiv. Hvorom alting er, har søsterens handicap en særlig betydning for Özlems positionering inden for familien. Hun kommer til at skulle fungere som den stærke søster og som den der skal klare den almene stigmatisering uden at lade sig mærke, da søsterens situation er værre end hendes.

Det næste citat fra fortællingen markerer yderligere hvordan det bliver centralt for fortælleren at fremstille Özlem som den stærke, da det ikke kun er hendes søster der udgør en tydelig anderledeshed i familiesammenhæng. Özlems yngre bror bliver også syg:

> ”men så læser hun og… klarer sig rigtig godt. Og så, så på den måde har jeg ikke hende at være bekymret for længere, bortset fra at… selvfølgelig den dårlige samvittighed overfor at jeg har et liv, og hun ikke har. Den er der. Og så bliver min lillebror syg. Og så kan jeg gå og have dårlig samvittighed over det. Fordi mine forældre har det dårligt, og… at jeg på ingen måde er med til at gøre situationen bedre for dem. (mm), Og det er jo også en af grundene til at jeg har haft så travlt med at gøre mine forældre tilfredse” (Özlem p.15).

Som det fremgår af citatet fremstiller fortælleren Özlem som skyldbetonet. Hun har dårlig samvittighed over at have et liv, og hun det lader også til at hun har dårlig samvittighed over at være velfungerende og derved gøre hendes søskendes situation endnu værre. Fortælleren bruger sammenligningen med de to søskende til at forklare hvorfor Özlem har et stort behov for at tilfredsstille forældrene, men samtidig viser det også hvordan det bliver svært for Özlem at bryde fri fra forestillingen om hvordan hun skal opføre sig, da det er hende der opretholder en form for normal-standard i hjemmet. Ikke desto mindre siger fortælleren umiddelbart efter at:

> ”vi har alle sammen vores historier samtidig med at, at, jo jeg har en kulturel baggrund jeg skal forholde mig til, og det gør mig til den jeg er. Og det i sig selv, gør at jeg har… ansvar overfor min familie, fordi det er… alt det der. Det er en kollektivistisk kultur. Og vi øh, gør nogle ting, fordi vi skal få tingene til at fungere sammen. Så bare den i sig selv er jo svær nok at bryde ud af. Og så er der de andre ting, oven i. Øh. Men. Og jeg tror ikke jeg var flyttet her til København, hvis det ikke var fordi at min bror blev endnu dårligere, faktisk” (Özlem p.15).

Flertydigheden i dette citat illustrerer det dilemma som Özlem befinder sig i – og samtidig illustrerer det hvordan hun aktivt bruger anerkendte teorier om minoritetsfamiliers kollektivistiske kulturmønster til at redegøre for det ekstra svære valg hun træffer. Forsøget på at anvende kultur som forklaringsmodel til det svære i at vælge kan også indikere at fortælleren har taget diskursen om muslimers kollektivistiske familiemønstre til sig (ikke hermed sagt at det ikke er det hun oplever i *sin* familie) og gjort den til en forståelsesramme for Özlems svære valg. Fortælleren har ikke andre diskurser til sin rådighed og derfor kommer hendes kulturforståelse også til at fremstå som statisk og som en modsætning til forestillinger om Vestens mere individ-orienterede familiestruktur. Det bliver den måde fortælleren som individ forsøger at skabe klarhed over Özlem som individ, men det kan også tolkes som et behov for en kollektiv selvforståelse i en diasporisk identitetskonstruktion – behovet for en kollektiv gruppeidentitet, der adskiller sig fra majoritetens kollektive identitet, er et resultat af at blive konstrueret som ‘den Anden’ i forhold til en generel

forståelse af normalitet. Denne konstruktion tager den positionerede gruppe til sig og gør til sin egen i et hegemonisk projekt. Said skriver om Gramscis hegemonibegreb at:

> "I ethvert ikke-totalitært samfund dominerer visse kulturelle former over andre, på same måde som visse idéer har større indflydelse end andre […] det er hegemoni, eller snarere resultatet af kulturel hegemoni i aktion, der giver orientalismen dens holdbarhed og dens styrke" (Said 2002 p.32-33).

Orientalismen skabes i et modbillede til Vesten og giver dermed Vesten styrke til at definere sig selv som overlegent i forhold til 'den Anden'. Det er forestillingen om dette 'andet' der giver os mulighed for at operere med forestillinger om os og dem og det er denne positionelle overlegenhed, der gør at selv 'den Anden' tager ideen om en europæisk identitet der er andre identiteter overlegen til sig (Said 2002). I relation til det ovenstående eksempel bliver det altså tydeligt at den kollektivistiske forståelse af muslimske familiemønstre som en vestlig idé om hvordan 'den Anden' lever, er blevet til en del af 'den Andens' forståelse af hvordan denne lever. Samtidig tillægges der denne kollektivistiske orden en vis underordnet værdi der adskiller sig fra den mere overlegne, individualiserede livsform der – stadig ifølge den europæiserede diskurs – kendetegner 'os'. Fortælleren tillægger ikke umiddelbart det kollektivistiske syn værdi i ovenstående citat, men hun bruger det som forklaring på hvorfor Özlem har så svært ved at bevæge sig væk fra sin familie og over i en europæiseret forestilling om hvordan unge mennesker i Europa bor og lever.

En af grundene til at fortælleren indvier os i dette narrativ er delvist for at skabe en forbindelse til Özlems arbejdsliv som skolelærer. Hun siger:

> "for at lave en parallel til skolen, ikke. At hvorfor jeg vælger at læse til, hvad hedder det… hvorfor jeg for det første vælger at arbejde på […] en skole med socialt belastede børn. For så kan jeg ligesom gøre noget godt for andre. Det ved jeg jo godt, at det er en af grundene. Og det samme. Hvorfor jeg vælger at læse specialpædagogik. Og hvorfor jeg ikke vælger at læse billedkunst, eller et eller andet, altså. Fordi at der måske er nogle ting jeg selv har brug for at arbejde med, og der måske er nogle ting jeg skal gøre godt, for nogle andre, som jeg ikke har gjort" (Özlem p.16).

Fortælleren laver en kobling mellem de problematiske hjemmeforhold og Özlems valg af en skole med belastede børn såvel som en efteruddannelse inden for specialpædagogik. Fortælleren fremstiller det som en bodshandling, der har til formål at gøre op for det svigt hun føler at hun har foretaget i forhold til familien. Men det kan også tolkes som en aktiv anvendelse af egne

erfaringer. Fortælleren vælger at fokusere på den dårlige samvittighed, men der kan med god ret argumenteres for at hun også er i besiddelse af en række erfaringer med problematiske hjemmeforhold, der gør at hun for det første har interessen i at arbejde med børn med særlige behov, og for det andet at hun har et kendskab der gør arbejdet lettere genkendeligt. Hun anvender fortællingens reflekterende rum til at lave forbindelsen mellem familieforhold og arbejdsforhold. Det er ikke forhold som Özlem i det levede liv som sådan har valgt at arbejde under, men det er forhold som i narrationens lys kan belyses på den måde. Det er også et af de steder hvor vi ser fortællingen komme til sin ret som væsensforskellig fra det levede liv; det er nemlig via fortællingen at fortælleren får mulighed for at koble refleksion med handling i sin hovedpersons levede liv.

### 9.5.7 (Ægte)mænd

I det følgende narrativ fordyber fortælleren sig i Özlems oplevelser med to danske mænd som hun har indledt forhold til efter hun er flyttet hjemmefra. Fortælleren reflekterer over hvorfor Özlem har haft relativt få kærester:

> "Nogle gange så tænker jeg. Nå men hvorfor har hun aldrig haft en kæreste. Og jeg er sgu' også mærkelig, men… Altså indtil jeg var 25, eller 24, var jeg ikke interesseret i at have en kæreste. Det var jo forkert for mig. Jeg var… Jeg skulle ikke have en kæreste. Hvis jeg mødtes med nogle fyre, så gjorde jeg det, for at se om de var potentielle ægtemænd […] Og det måtte godt gå lidt stærkt, også, så jeg hurtigt kunne blive gift, og falde ned, og gøre alle glade og tilfredse. Så. Så på den måde er der mange normer" (Özlem p.20).

Den flertydighed som jeg løbende vender tilbage til viser sig også i fortællerens refleksion over dette tema. På den ene side kan hun godt se "det mærkelige" i at en kvinde på 25 ikke har haft kærester, på den anden side er hun også godt klar over at Özlem lever et liv der delvist er knyttet til forestillinger om hvordan man opfører sig som kurdisk kvinde. Hun positionerer sig dobbelt ved *både* at sige at hun er mærkelig og normal på én og samme tid. Men hun er ikke både normal og mærkelig hvis man kontekstualiserer det. I forhold til forestillingen om en normal ung dansk kvinde (som hun jo *også* er), er det mærkeligt ikke at have haft forhold, men i forhold til forestillingen om en ung kurdisk kvinde ville det være mærkeligt hvis hun *havde* haft op til flere forhold. Det bliver klart hvordan konteksten definerer rammerne for normalitet, men det bliver også klart at Özlem repræsenterer mange unge kvinder

med minoritetsbaggrund, der befinder sig i disse flertydige positioneringsrum og derfor kæmper en indre kamp om at definere normaliteten.

Fortælleren beretter om den første danske kæreste Özlem har haft og hvordan forældrenes reaktion ville have været hvis de havde vidst det:

> "mine forældre bliver ikke glade, hvis jeg finder en marokkaner, eller en araber, eller en pakistaner. Men… Det er set før, og efter et stykke tid, så vil det være lidt ok. Det er set før. Men en dansk fyr, det vil de aldrig acceptere" (Özlem p.21).

At finde en mand der er genkendelig ville skabe tryghed for Özlems forældre, men det centrale, er at det *ikke* bliver en mand der tilhører majoritetsfællesskabet. Fortælleren begrunder modstanden med at *det er noget kulturelt*, og at det helst skal være en kurder, men det forklarer ikke hvorfor det så ville være ok med en pakistaner eller en marokkaner. Det er heller ikke religiøst, idet fortælleren forklarer at Özlems familie ikke er synderligt religiøs, men det kan eventuelt hænge sammen med *forestillingen* om danske mænd. På samme måde som der i den offentlige diskurs hersker konsensus om hvad muslimer er, hersker der også en forestilling i minoritetsmiljøer om hvad danskere består af.

Disse forestillinger er ofte ligeså reduktionistiske som når det omvendte gør sig gældende, og hænger blandt andet sammen med seksualmoral. Det kan være en forklaring på forældrenes modstand mod danske mænd i deres datters liv. Hvis dette er en mulig forklaring, forklarer det også den dobbelthed der er i Saids teori om spejlingen – at 'de andre' konstrueres i et modbillede til 'os' – og det gør sig i ligeså høj grad gældende når 'de andre' er 'danskere' som når 'de andre' tilhører en af de herboende minoritetsgrupper.

Fortælleren beskriver en gradvis tilvænning hos forældrene til at det kan tænkes at Özlem møder en ikke-kurdisk mand (hendes mange forsøg taget i betragtning). Hun siger:

> "Men jo mere at øh, de bliver presset, mine forældre. Så begynder de også åbne op. Nå men så må han godt være kurder fra andre landsbyer, nå men ok, så må han også være tyrker, nå men så, åh, bare han er muslim, altså. Ikke. Øh. Og jeg ved ikke hvordan mine forældre vil tage det hvis jeg finder en dansk mand. Måske vil de ikke tage det, og så vil de tage det efter 10 år. Altså et eller andet sted, jeg risikerer at miste mine forældre, det ved jeg godt" (Özlem p.23).

Fortælleren positionerer igen Özlem i et dilemma. Hvis hun handler selvstændigt og vælger en dansk mand, risikerer hun at blive udstødt af familien;

men hvis hun vælger som familien gerne så det, risikerer hun at befinde sig i samme situation som vi så tidligere i analysen. Grænserne for normalitet flyttes dog konstant – også for forældrene – og disse bevægelser vidner også om en mulighed for Özlem til at indtage den tredje position – at indtage det 'third space' som hun tentativt lægger op til igennem fortællingen.

Religionen spiller som sagt ikke så stor en rolle i fortællingen om Özlems familie. Men den bliver det spejl fortælleren kan holde op for at vise hvorledes Özlems familie adskiller sig fra andre minoritetsfamilier i Danmark. Fortælleren beretter om faderens politiske tilhørsforhold:

> "Hun [Özlems mor] har aldrig været religiøs, og aldrig fastet, og aldrig noget som helst, altså. Hvad… vores… min familie, i forhold til vores kultur, det har været rent kulturelt at de har holdt på nogle ting. Der har ikke været en dyt religiøst i det. Og så øh… det er selvfølgelig også vigtigt for hvem jeg er. Altså min far, han er gammel socialist skråstreg kommunist. Altså. Og jeg har, da jeg var mindre, kan jeg huske vi var med til DKP, øh, alt muligt, første maj demonstrationer. Altså så det er lidt skægt. Altså han har, i forhold til andre, øh, fædre, i vores omgangskreds. Så har han lidt mere, ikke intellektuelt, men han har lidt mere, sådan lidt mere boglig baggrund. Kun fordi han interesserer sig for det. Altså. Og vi har altid haft bøger derhjemme. Og min far har altid… haft venner, og politiske kammerater på besøg" (Özlem p.21-22).

Muligheden for det politiske engagement bunder delvist i deres ikke-religiøse ståsted, og det politiske engagement er samtidig hvad der – ifølge fortælleren – er årsag til den mere diskuterende og boglige indstilling til tilværelsen der er fremherskende i Özlems barndomshjem. Fortælleren laver en direkte sammenligning med "andre fædre" og siger at Özlems far er mere intellektuel. Senere i fortællingen sammenkæder fortælleren også dette politiske engagement og glæden ved bøger til at det har været vigtigt at alle børnene har fået en uddannelse. I Nadimas tilfælde var det tydeligt at fortælleren koblede forældrenes uddannelsesbaggrund til hendes eget ønske om og mulighed for uddannelse. I Özlems tilfælde er det i højere grad et spørgsmål om den kultur der florerer i hjemmet; ingen af hendes forældre har en uddannelse, men fortælleren udtrykker ikke desto mindre at det er Özlems fars mere boglige indstilling og hans politiske engagement der delvist er drivkraften i Özlem og hendes søskendes ønske om at uddanne sig.

Hvis vi kort vender tilbage til fortællerens betydningstillægning af Özlems forældres 'intellektuelle' og boglige adfærd, er det interessant igen at diskutere særlige forståelser af minoriteters adfærd i Danmark, og den hegemoniske magt der kommer til udtryk når fortælleren tillægger minoriteter de værdier, som majoriteten har defineret som indvandrernes. Fordi ikke blot anerkender

hun denne forståelse af minoriteter i Danmark – hun anvender den også til at illustrere hvorledes Özlem og hendes familie adskiller sig fra dette. Hun tager uproblematisk den gældende diskurs om minoriteter i Danmark til sig og gør den til sin egen og positionerer derved hovedpersonen som forskellig fra minoriteter i Danmark. Hun konstruerer – via fortællingen om faderen – et 'third space' for Özlem hvori hun kan agere anderledes end "de andre indvandrere".

I fortællerens nye positionering af Özlem som én der ikke længere opfører sig som en 'pæn, kurdisk pige', men som en vestligt orienteret kvinde (jf. Said), viser komplikationerne i denne identitetspositionering sig tydeligt. Særligt når fortælleren dykker dybere ned i hvordan Özlem bliver positioneret af de to mænd fortælleren fremhæver i sin fortælling, samt hvordan hun positionerer sig i forhold til dem, ser vi dette dilemma.

Den første mand Özlem møder er også den første danske mand hun nogensinde indleder et forhold til. Fortælleren siger:

> "Den ene han var rigtig glad for mig, faktisk. Og øh, vi havde alligevel mange diskussioner omkring kultur. Men jeg tror mere det var mig selv. Nej jeg tror vi begge to var med til det. Altså ligesom om, vi ville ikke have det skulle have nogen betydning. Men alligevel, så var jeg jo… det var min første rigtige danske kæreste, faktisk. Så jeg var sådan meget… ååh, og… det er virkelig et stort skridt for mig, og bum, bum. Og det, det kunne han ikke rigtig leve med, fordi at han er sådan en der har brug for at føle sig meget sikker i forhold til en pige. Altså det der med at være usikker på om det her, øh, er så vigtigt for hende, at hun vil arbejde for det, eller, hvad […]Så på en eller anden måde kan man sige at det kulturelle kom lidt imellem" (Özlem p.23-24).

Det er ikke helt gennemskueligt hvad fortælleren mener når hun siger at Özlem og denne første mand havde "mange diskussioner omkring kultur", men ud fra de omkringliggende udsagn kan det tolkes som at Özlems usikkerhed på hvad det vil sige at være i et forhold med en mand der – i hvert fald på overfladen – tilhører en anden 'kultur' påvirker hendes opmærksomhed på disse kulturforskelle – forskelle der indtil nu ikke har været synlige på samme måde som de bliver det i det intime møde med 'den Anden'. Fortælleren redegør for at Özlem muligvis har haft brug for foregribende at sætte ord på de mulige konflikter der kunne opstå i mødet mellem deres forskellige baggrunde, men herved italesætter fortælleren også Özlems forestilling om at der *er* forskel, og en forskel der er betydningsbærende i de livsformer som de hver især repræsenterer. Det kommer – i sammenhæng med den overordnede fortælling – til at fremstå som en flertydighed, idet fortælleren i andre sammenhænge tilskriver kulturforskelle meget mindre betydning og forklarer

hvordan Özlems liv på fortælletidspunktet ligner fortællerens forestilling om hvordan unge mennesker med dansk baggrund lever og forstår sig selv. Men Özlem er både-og – afhængigt af kontekst og interaktionspartner positionerer fortælleren hende som hhv. tilhørende det kurdiske miljø med dertilhørende normer og adfærdsmønstre, og majoritetsmiljøet og dettes selvforståelse.

I tilfældet med den danske mand, bliver det af afgørende betydning for fortælleren at positionere Özlem som kulturelt anderledes, fordi det er en måde at fastholde en flertydig identitet på. Den mand som Özlem har et forhold til, ser nemlig ikke de kulturelle forskelle, og han ser dem i hvert fald ikke som et problem:

> "Også alle de diskussioner jeg havde med ham der den første danske fyr, og… at han ikke kunne forstå det. Og jeg synes fandeme at det var irriterende at jeg skulle fortælle ham alting, altså. Samtidig med han stadigvæk ikke kan sætte sig ind i det, jo altså. Og han siger til mig, jamen du gør det der med din kultur til et problem, og det ville jeg ikke gøre hvis jeg var dig. Så siger jeg, jamen det ved du da ikke. Det er jo ikke dig, der har følelserne i det" (Özlem p.29).

Når Özlem ifølge fortælleren bliver vred over at han ikke forstår de dilemmaer og problemer som det at være 'fremmed' byder Özlem, forstår han heller ikke at det er en del af den hun er – og derved fratager han Özlem en del af hendes livshistorie; han nægter at se de problemer som for Özlem er virkelige, oplevede problemer som en vigtig del af den person som Özlem opfatter sig selv som. Jo mere han ignorerer disse forskelle, jo vigtigere bliver det for Özlem at italesætte dem og gøre dem virkelige. Ved at forklejne vanskelighederne fratager han hende ikke blot hendes identitet som kurdisk kvinde, han fratager hende i virkeligheden også muligheden for at kunne konstruere en identitet *i opposition* til denne identitet, fordi hvis vanskelighederne med at være kurder i Danmark er ikke-eksisterende, er der heller ikke rum for at handle på dem.

Den anden danske mand som Özlem møder viser sig ikke at være interesseret. Han begrunder det med at der er for mange problemer forbundet med hendes baggrund, og der vil være for meget der skal overkommes for at de kan være sammen. Fortælleren tolker det således:

> "Altså det han siger, er, hvis du havde været en dansk pige, havde jeg måske givet dig en chance og lært dig at kende. Men siden der nu alligevel er så mange problemer, og jeg alligevel ikke er forelsket i dig. Så har jeg heller ikke nogen grund til at risikere at blive forelsket, fordi at du er et problem. Det havde været noget andet, hvis han havde været forelsket. Selvfølgelig havde

det det. Det siger sig selv. Men at han ikke engang vil give det en chance, altså" (Özlem p.24).

"Fordi at du er et problem" – dette udsagn står jo i skarp kontrast til den foregående oplevelse af at Özlem *selv* problematiserer sin baggrund. I dette tilfælde er det manden der problematiserer denne, uden at fortælleren i dette tilfælde oplever det som en reel barriere. Hun siger også: *Hvad skal du bruge mine forældre til, hvis jeg, hvis jeg har valgt at sige, at de er ikke… at jeg vælger mit eget liv, frem for mine forældres (Özlem p.26).* Fortælleren gengiver Özlems oplevelse i situationen med en undren over at manden finder hendes baggrund problematisk, når hun er afklaret med at hun har valgt *på trods* af sine forældres ønsker.

Sat på spidsen kan man tolke de to ovenstående episoder som sammenhængende. Özlem gør sig nogle erfaringer med én mand og tager disse erfaringer med sig videre i det næste forhold. Hun har lært af erfaring ikke at problematisere sin baggrund, da det kan støde en mand væk, men når hun så vælger *ikke* at problematisere denne, antager den anden mand blot at den automatisk tillægges værdi og derved alligevel kommer til at fremstå som problematisk. I det første tilfælde positionerer Özlem sig selv og i det andet tilfælde *positioneres* hun som 'den Anden'. Men uafhængigt af strategi og egen positionering volder det vanskeligheder i forhold til at opretholde en selvforståelse som én der er og kan både-og. Özlem befinder sig i en håbløs situation idet fortælleren ikke kan fortælle hende ud af en minoriseret baggrund; på den ene side fordi den er betydningsfuld for den måde Özlem opfatter sig selv på. På den anden side kan hun heller ikke fortælle historien 'anderledes' fordi i forsøget på at tilskrive baggrunden en anden værdi (og måske oven i købet en ringere værdi) positioneres hun ikke desto mindre i forhold til denne baggrund og *i* denne baggrund – hun mister handlepotentiale og hun mister muligheden for at forstå sig selv i et 'third space'.

Den dominerende diskurs fortæller hende at hun *er* forskellig og at hun aldrig kan lære at være hvid (Hall 1990) De to mænd kommer i fortællingen til at symbolisere to aspekter af etniskgørelsen af det minoriserede subjekt. De illustrerer begge de vanskeligheder der er forbundet med at blive positioneret og positionere sig som 'den Anden'; som en der bevæger sig på kanten af normaliteten. De viser også den dobbelthed der ligger i de konstruktionsprocesser der finder sted hos unge med minoritetsbaggrund; at fortælleren er medkonstruktør til Özlems oplevelse af andethed – at hun selv tager diskursen til sig og gør den til sin egen – at hun tillægger (særlige) kulturforskelle (særlig) betydning.

### 9.5.8 Det minoriserede køn

I fortællingen om de to mænd og narrativet om konstant dårlig samvittighed trækker fortælleren Özlems bror ind i fortællingen. Han kan se lige igennem Özlem beretter fortælleren, og hun knytter hendes dårlige samvittighed an til broderens 'rigtige' valg af ægtefælle. På mange måder ligner Özlems historie broderens, og derfor frygter fortælleren at hun vil gentage samme mønster som han:

> "men ham føler jeg mig også forkert overfor, fordi han valgte jo en kurdisk pige til sidst. Så jeg tænker, måske så gentager jeg bare min brors, øh, liv, men med nogle års forsinkelse. At så prøver jeg med danske fyre, og så finder jeg ud af, jamen det holder jo ikke alligevel […] Og det var jo hans oplevelse, det ved jeg, at det var… han valgte en kurdisk pige, fordi at han kunne ikke få det til at fungere i Danmark, og med danske piger […] Det er nemmere for en indvandrerfyr, at finde sig en dansk…nej, at finde sig en… nej at gifte sig med en pige fra hjemlandet, fordi at de har muligheden for at beholde lidt af deres gamle liv. Altså min storebror, han er hjemme hos børnene, hos konen. Og så er han ude hos sine venner. Og det kan han godt, fordi han er mand. Hvis jeg skulle gifte mig med en mand fra Tyrkiet, så skulle jeg være hjemme hele tiden. Og det ville jeg ikke gøre. […] Jeg kan ikke… hvis jeg skulle bo sammen med… eller blive gift med en fra Tyrkiet, så ville jeg jo blive sat i det samme fængsel, som jeg var i, hos mine forældre" (Özlem p.28-29).

Grunden til at jeg ovenover skriver 'frygter', hænger sammen med citatet, hvor fortælleren søger at redegøre for forskellen på indvandrerkvindens og indvandrermandens tilværelse i et ægteskab. Fortælleren er bange for at den hårdt tilkæmpede frihed som hun har opnået vil være tabt i et valg af en tyrkisk eller kurdisk ægtefælle. Özlem kan ikke opgive denne frihed – fortælleren beskriver det at bo hjemme som "et fængsel" og Özlem har oplevet hvad det vil sige at "være på fri fod". Samtidig viser citaterne fra foregående fortælling, at alternativet heller ikke er tilgængeligt. Sammenvævningen af køn og etnicitet bliver her tydelig – fortælleren definerer ikke blot Özlem via hendes positionering som etnisk minoritet, hun definerer hende også via hendes positionering som *kvindelig* etnisk minoritet. Kønnet tillægges – af andre – stor betydning i konstruktionen af det etniske subjekt, og derved er Özlem nødsaget til at forholde sig til kønnets betydning for hendes positioneringsmuligheder. Hun er klar over at der er særlige forventninger til hende som kvinde med minoritetsbaggrund – både fra det kurdiske miljø, men også fra majoritetssamfundet. Hun siger eksempelvis om den første danske mand hun har mødt:

> "Det havde simpelthen overrasket ham så meget. Fordi da han havde mødt mig, havde jeg bare virket så dansk, og så, sådan, og sådan. Og han tænkte

> det her kan vi godt få til at fungere. Og jo mere han lærte mig at kende, jo mere synes han at jeg opfyldte nogle klicheer […]det han mente, var også bare at…at…at jeg var ikke det billede at jeg gav udtryk for. Jeg havde det sådan, hvad var det for et billede jeg gav udtryk for. Du kender mig jo ikke, (mm, mm) altså. Du antog at jeg var sådan, men det er jeg ikke nødvendigvis" (Özlem p.37).

I dette citat tydeliggør fortælleren at der er en særlig opfattelse af hvad det vil sige at være dansk kvinde og en ligeså særlig opfattelse af hvad det vil sige at være minoritetskvinde. Manden bekræfter denne forestilling ved at antage, at fordi Özlem opfører sig på en særlig måde – blandt andet ved overhovedet at være sammen med ham – må hun være "mere dansk" og dermed sagt "mindre etnisk". Denne sammenligning bunder i en forestilling om at muslimske kvinder *er* på en særlig måde der *ikke* er dansk, og derved bekræftes forestillingen om den muslimske kvinde i såvel indvandrerkredse som i majoritetskredse. I det øjeblik manden lærer hende bedre at kende lever hun op til en række 'klicheer' om den minoriserede kvinde, og derved mister Özlem muligheden for at positionere sig i et 'third space'. I hans øjne må hun nødvendigvis være enten-eller, og i fortællerens øjne er hun både-og.

I forhold til minoritetsmiljøet er det den samme problematik der gør sig gældende – heller ikke her er det muligt for Özlem at positionere sig som både-og. Fordi – som vi så i det ovenstående – er friheden ikke mulig i ægteskabet med en muslimsk mand. Et andet eksempel på hvordan den minoriserede kvinde konstrueres ser vi når fortælleren siger om forældresamarbejdet på den skole hvor Özlem arbejder:

> "Også i forhold til forældresamarbejdet. Det er en fordel at have min baggrund. Men, hvis de ved for mange ting om mig, kan det også være en ulempe, fordi… øh… så vil de ikke, øh, kunne respektere mig. Så vil de se ned på mig, som en dårlig pige, ikke. Så derfor er der heller ikke nogen grund til at de ved alt om mig" (Özlem p.31).

Der er hos fortælleren en klar forestilling om hvordan *den gode pige* opfører sig, og det er *ikke* at gå i byen, at bo alene, at have kærester. Der er en almen konsensus om at disse handlemuligheder ikke er tilgængelige for "gode, muslimske piger", hvorfor Özlem føler sig nødsaget til at holde dette skjult for forældrene til de børn der går i hendes klasse. I dette eksempel er det måske nok muligt for Özlem i sin samlede biografi at handle i et både-og-felt, men i forhold til den enkelte kontekst, er dette ikke en mulighed; hér er hun nødt til at tage en enten-eller-positionering til sig for at skabe respekt om sin (etniske, kønnede) lærerperson.

På sin vis står Özlem her i et dilemma, fordi hun på den ene side har en stærk ambition om at vise de børn hun underviser at man kan gøre etnicitet på mange måder, og at man som minoritet har mulighed for at uddanne sig og tilhøre et nationalt fællesskab qua arbejdet som lærer. På den anden side har hun begrænsede muligheder for at vise dette når hun *både* skal beskytte sig selv mod fordomme fra minoritetsmiljøet om at hun ikke opfører sig som en *rigtig, muslimsk kvinde*.

I Özlems tilfælde drejer det sig om en balance på en knivsæg – hun er nemlig ikke blot et etniskgjort subjekt, og heller ikke blot et feminiseret subjekt – hun er dobbeltminoriseret og derfor positioneres og positionerer hun sig *både* i forhold til sit køn og i forhold til sin etniskgjorte baggrund.

### 9.5.9 Om at være lærer(studerende)

I denne næstsidste fortælling griber fortælleren tilbage til indledningen og Özlems erfaringer med lærerarbejdet og læreruddannelsen. Fortælleren siger om lærerseminariet:

> "Jeg så mig selv som meget forskellig fra de andre, ikke. Det var jo den gang hvor jeg var blevet skilt, og derudover var jeg stadig meget kurdisk, og jeg havde intet behov for at være sammen med danskere[…] Det var faktisk ret svært… i starten. Jeg kan huske den første gang vi skulle deles i grupper. Så stod jeg lige pludselig uden en gruppe. Jeg var den eneste, følte jeg. Og der vidste jeg da godt altså… men… og det er sådan nogle, øh, erfaringer, som mange indvandrere deler med mig. Altså når de kommer ud i uddannelsessystemet, ikke. Det er at tit, når det er gruppesammenhænge, og sådan og sådan, så er de ladt alene, eller også er de sammen med de sidste indvandrere, eller de danskere, som ingen danskere gider være sammen med" (Özlem p.40).

Fortælleren fortsætter fra forrige fortælling med at identificere Özlem som "meget kurdisk" i opposition til "dansk" – den nationale identitet der fordres på lærerseminariet. Men som fortælleren også illustrerer er det i høj grad Özlem selv der definerer sig således: *jeg så mig selv som meget forskellig fra de andre*. Denne dikotomi mellem 'os' og 'dem' tydeliggøres i en læreruddannelsessammenhæng, hvor der øjensynligt eksisterer en kultur der forstærker Özlems opfattelse af at være forskellig. Dette ses også i gruppedannelsesprocessen hvor Özlem pludselig står uden gruppe. Det er ikke muligt at sige med sikkerhed at det skyldes hendes 'anderledeshed', men – som fortælleren også siger – er det en problemstilling der er kendt i uddannelsessammenhænge (Teknologisk Institut 2004).

Det kan være uhyre svært at afkode de skjulte dagsordner der gør sig gældende i gruppedannelsesprocesser, og særligt på en videregående uddannelse, ligger der en skjult konkurrence i at komme i gruppe med 'de dygtige'. Klicheerne om minoriteternes 'mangler' i sproglige, såvel som sociale og akademiske sammenhænge lever i bedste velgående, og derfor bliver unge med minoritetsbaggrund hurtigt sorteret fra i gruppedannelsen. Teknologisk Institut har lavet en undersøgelse der søger at belyse det store frafald blandt minoriserede unge i sundhedsuddannelserne, og her viste en stor del af svarene på de kvalitative interviews, at det delvist var studieformen der var årsag. Frafaldet sker i forbindelse med gruppedannelse og gruppearbejde, og denne arbejdsform er vældig populær såvel i sundhedsuddannelserne som i de pædagogiske uddannelser. Undersøgelsen viser også at de studerende efterlyser en stærkere styring og støtte af gruppedannelserne og gruppearbejdet (Teknologisk Institut 2004). Denne støtte lader det ikke til har været i fokus på seminariet på det tidspunkt hvor Özlem gik der. I den tematiske analyse går jeg mere i dybden med denne problemstilling og sammenholder Özlems oplevelser med nogle af de andres erfaringer med gruppedannelse og gruppearbejde på seminariet såvel som i lærerkollegiet.

Den sidste del af citatet illustrerer hvordan minoriserede grupper andetgøres og nedvurderes i forhold til majoriteten – også af personer der selv tilhører gruppen af minoriserede subjekter. Når fortælleren siger at minoriteter enten er alene, i gruppe med *andre indvandrere* eller med *de danskere som ingen danskere gider være sammen med,* siger hun også at positionen som 'den Anden', er den der er til rådighed for de minoriteter der vælger at uddanne sig. De grupperes sammen med restgruppen og anses derved som andenrangs eller som de udstødte. Igen skelner fortælleren mellem 'danskere' og 'indvandrere' og er derved med til at styrke forestillingen om et modsætningsforhold og en værdisat forskellighed mellem 'os' og 'dem'.

I modsætning til denne oplevelse af at være 'den Anden' og oplevelsen af ikke at tilhøre det majoriserede fællesskab, vender fortælleren denne diskurs på hovedet, da hun beretter om Özlems besøg i Tyrkiet og i en tyrkisk skole:

> "Jeg rejser til Tyrkiet. For på det tidspunkt var min svigerinde lige flyttet dernede med børnene. Og der besøgte jeg min nieces skole, og vi fandt ud af at jeg kunne overføre min uddannelse så let som ingenting, og arbejde på en international skole dernede og undervise i engelsk. Men øh, bare de to uger jeg var der, og det er lidt det sorte skolevæsen fandt jeg ud af, det er jeg alt for dansk til, altså. Jeg var opvokset… lige meget hvad, så var jeg opvokset i en dansk skoletradition, med de værdier, og humanismen, og Grundtvig, og… Altså alt muligt… og frihed, og… og børns, hvad ved jeg, altså, øh… udvikling, og… jamen der er bare så mange ting, hvor at Tyrkiet, lige meget, altså

> om du går til en meget, meget moderne skole, så har de stadig væk nogle værdier, som… jeg kan bare ikke forene dem med mig. Og specielt fordi jeg er lærer. Specielt fordi at jeg er uddannet inden for øh… ja… det fag, som er så humanistisk, og… og som virkelig hviler på nogle danske værdier. For det gør undervisningen med børn jo, altså. Og, og, og, og den danske folkeskole. Altså, det er jo det vi bliver op… øh, uddannet til" (Özlem p.39).

I Tyrkiet er Özlem altså *for dansk* til at kunne begå sig. Her er hun igen 'den Anden', men denne gang ikke på grund af kropslige markører, et anderledes klingende navn eller en særlig minoriseret positionering. Denne gang er hun 'den Anden' fordi hendes socialisering er præget af de danske opvækstnormer der gør sig gældende i det danske uddannelsessystem. Fortælleren kan ikke få Özlems syn på skole, uddannelse og hendes menneskesyn til at passe med det hun oplever i Tyrkiet og i en tyrkisk skole. Özlem er med andre ord fanget i et ingenmandsland (som fortælleren selv beskrev det tidligere) uden et egentligt geografisk tilhørssted. Det står delvist i kontrast til hvad vi så i analysen af fortællingen om Nadima der beretter hvordan det fungerer som et pusterum at komme til Mellemøsten. For Özlem derimod tydeliggør det blot hendes hverken-eller positioneringsmuligheder. I den tematiske analyse kommer jeg nærmere ind på de forskelle der gør sig gældende i de forskellige fortællinger i relation til hjemland/forældres hjemland.

### 9.5.10 Opsamling på fortællingen om Özlem

Fortællingen om Özlem er bygget op som en dannelseshistorie. Det er fortællingen om den kurdiske pige der over tid og med en række erfaringer i bagagen udvikler sig til at være et delvist medlem af det majoriserede fællesskab. Det er også fortællingen om Özlem der i udgangspunktet ikke vidste hvorfor hun havde valgt læreruddannelsen, men via fortællerens løbende refleksioner over og sammenkædninger med andre erfaringer, danner sig et billede af hvorfor det giver mening at hun skulle vælge denne uddannelse. Ydermere er det en fortælling om en ung kvinde der søger at skabe et 'third space', da hun ikke har mulighed for at forstå sig selv i hverken den ene eller den anden position. På trods af forsøget på at skabe et 'third space' både positioneres og positionerer fortælleren hende – afhængigt af kontekst – i hhv. den ene og den anden position; ansatserne til 'third space' skal findes i sprækkerne i denne fremadskridende og opbyggende fortælling.

Et af kendetegnene ved fortællingen om Özlem er at fortælleren reflekterer en del over betydningen af de forskellige begivenheder – hun søger at koble begivenhederne sammen for at skabe et billede af en helhed i Özlems

biografi. En refleksion som fortælleren blandt andet foretager, er over betydningen af fortælletidspunkt. Det er kernen i den biografiske fortælling; at det på mange måder er et øjebliksbillede der fastholdes for blot at ændre sig såfremt det skulle fortælles igen, da kontekst og tid har ændret sig, og derved også fortællerens udsigtspunkt og fortællingens centrale pointer. Men det betyder ikke at det fortalte ikke har fundet sted, det betyder blot at den værditilskrivning der finder sted ændrer sig, hvilket igen betyder at fortællerens selvforståelse (eller i dette tilfælde: forståelse af hovedpersonen) kan ændre karakter afhængigt af de begivenheder der går forud for fortællingen. I Özlems tilfælde italesætter fortælleren det således::

> "hvis du havde mødtes med mig i sidste uge, hvor jeg lige havde mødt ham, havde jeg været skide glad, ikke. Men nu føler jeg bare at, øh, alle de ting jeg har kæmpet for. Dem øh, siger han skråt op til, nærmest altså. Eller, altså alle de ting, som jeg har arbejdet med, for… og som gør mig til den jeg er i dag. Det er ikke godt nok. Altså, jeg er ikke dansk nok. Lige meget hvor meget jeg prøver. Og øh, det er sådan en ting vi har altid sagt i min familie omkring danskere… det er, at jo du kan godt integrere dig, du kan også godt assimilere dig, og du kan også gøre alt muligt. Du kan gå med blå kontaktlinser hvis du vil, men du er ikke dansker. Ikke i danskernes øjne, lige meget hvad du gør. Og den fik jeg rigtig meget, da jeg havde været oppe hos ham der" (Özlem p.25).

Betydningen af den umiddelbare nærhed af episoden farver fortællerens syn på 'de andre', altså danskerne. Hun italesætter hvordan hendes oplevelse af begivenhederne er knyttet til det tidspunkt der reflekteres over dem på. At bruge ændringer af kropslige tegn som eksempel på manglende inklusion er ret gennemgående i samtlige af de overordnede fortællinger i undersøgelsen, og det er slående så centralt de alle oplever deres anderledeshed som centralt for 'danskernes' forståelse af dem. I visse tilfælde bruges eksemplet "perfekt dansk" som et parameter der *burde* skabe inklusion men ikke gør det. I dette tilfælde er det de blå kontaktlinser der burde kunne gøre danskhed, men heller ikke her kan det lade sig gøre. Fortælleren beskriver i detaljer de forsøg hun gør på at passe ind, men som hun siger: *du er ikke dansker, ikke i danskernes øjne.* Det betyder at der kun er relativt få positioneringsmuligheder til rådighed, og ingen af dem er inden for det nationale fællesskab.

Özlem står på mange måder i en håbløs situation ifølge fortælleren. På den ene side har hun delvist afskrevet sit tilhørsforhold til det kurdiske miljø ved at agere og positionere sig som 'dansker' – på den anden side har hun ikke mulighed for at indgå i det nationale fællesskab qua hendes kropsliggjorte

og synlige såvel som usynlige fremmedhed – det levner ikke mange positioneringsmuligheder tilbage. Fortælleren siger selv:

> "og lige pludselig står jeg i ingenmandsland, fordi jeg kan jo ikke vælge et kurdisk liv, og jeg kan ikke vælge, åbenbart, et dansk liv. Altså, hvad kan jeg så vælge. Og har jeg i virkeligheden bare skudt mig selv i foden, eller et eller andet, og… ødelagt en masse muligheder for mig selv" (Özlem p.26-27).

Her italesætter fortælleren en væsentlig pointe i Özlems positioneringsmuligheder. Når hun siger at hun befinder sig i ingenmandsland, svarer det til at hun er uden positioneringsmuligheder – hun hører ikke til hverken det ene eller det andet sted, og hun accepteres hverken det ene eller det andet sted. Dette er den anden side af den flertydighed som fortællingen *også* afspejler. I mange henseender finder fortælleren sprækker hvori Özlem kan positionere sig, men i andre sammenhænge bliver sprækkerne lukket og hun har *ingen* positioneringsmuligheder – dette er en af de vanskeligheder som mange minoriserede unge konfronteres med i deres søgen efter et ståsted, et tilhørsforhold. Den positioneringsmulighed der er til rådighed for Özlem bliver i det tilfælde positionen som 'den Anden'. Men i dette tilfælde er positionen som 'den Anden' både i forhold til 'et kurdisk liv' hvor hun positioneres som 'den Anden', i og med at hun ikke tilhører fællesskabet qua hendes valg, og i forhold til majoritetssamfundet positioneres hun også som 'den Anden' qua hendes baggrund. Özlem er – ifølge fortælleren – hele tiden i færd med at blive fordrevet, forflyttet, decentreret fra den position som hun befinder sig i.

Vi kan, via fortællingen om Özlem se hvordan de forskellige episoder og oplevelser tilsammen udgør en hel fortælling. Og fortælleren arbejder hårdt på at skabe forbindelser mellem Özlems biografi og fortællerens egne refleksioner over disse. Fortælleren giver os derved et vindue igennem hvilket vi kan se hvordan forskellige oplevelser af andetgørelse kan påvirke minoriserede kvinders ageren. Dermed ikke sagt at fortællingen om Özlem er fortællingen om *alle* minoriserede kvinder i vores majoriserede samfund, men det er en eksemplarisk analyse der tjener det formål at illustrere hvordan andetgørelsesprocesser *også* påvirker og former de erfaringer som dem der positioneres og positionerer sig gør sig.

## 9.6 Opsamling på case-analysen

I den ovenstående analyse har jeg gennemgået og analyseret tre af ni biografiske fortællinger. Analyserne er præsenteret i overensstemmelse med fortællerens valg af hovedfortælling og delfortællinger, og fremstår som samlede analyser af fortællinger om levede liv.

Via caseanalysen kan vi se hvordan forskellige erfaringer spiller sammen i et komplekst mønster af måder at positionere sig og blive positioneret på. Det er via caseanalysen at forskellen mellem fortæller og hovedperson fremskrives og det er via caseanalysen at vi får øje på den kompleksitet og flertydighed der karakteriserer en biografisk fortælling.

På mange måder ligner de tre analyser hinanden; det er der flere pointer i. For det første har det været vigtigt for mig at vise, at skønt fortællerne vælger forskellige måder at fremstille hovedpersonernes biografier på, og skønt hovedpersonerne benytter sig af forskellige strategier til at overkomme erfaringer med andetgørelse og marginal positionering, så er de fælles om at have disse erfaringer. Det er vigtigt at understrege og dokumentere lighederne i disse erfaringer, og det er ydermere centralt at illustrere at det ikke er de grundlæggende vilkår der er forskellige fra person til person, men deres måde at håndtere dem på. Ydermere har det været en pointe at inddrage alle tre analyser, da de tilsammen udgør et øjebliksbillede af minoriserede unge på forskellige livsstadier. Det fremgår ikke tydeligt af analyserne at de hver især repræsenterer et forskelligt livsstadie, men det fremgår dog at fortællingerne er præget af hvorvidt fortælleren er i gang med en ungdomsuddannelse, en videregående uddannelse eller et professionelt arbejde. Nadimas fortælling er således præget af et fremadrettet perspektiv der fokuserer på mulige positioneringer i et arbejds- og uddannelsesfelt. Zohas fortælling er karakteriseret ved at være fortalt fra et perspektiv hvor hovedpersonen *har* valgt uddannelse, men stadig er usikker på de muligheder dette indebærer. Og Özlems fortælling bærer præg af at fortælleren på fortælletidspunktet har overstået sin uddannelse, hvorfor der fokuseres forsvindende lidt herpå, men i gang med et aktivt arbejdsliv, der tilsvarende fylder og danner baggrund for en række delfortællinger.

I analyserne er der en række problematiseringer af det at være minoritet eller minoriseret i et majoritetsfællesskab, samt diskussioner af forholdet mellem andetgørelsesprocesser og uddannelse. Opsamlende kan man sige at de mest centrale pointer (og som er nogle af de pointer jeg trækker med ned i den tematiske analyse) i de tre caseanalyser er:

1) I de tre case-analyser kommer forskellige normalitetsforståelser til udtryk. To dominerende normalitetsforståelser er en majoritetsnormalitet og en minoritetsnormalitet. Hovedpersonerne positioneres og positionerer sig inden for disse to forståelser afhængigt af kontekst. Karakteristisk for dem alle er at de møder vanskeligheder i at positionere sig inden for hhv. den ene og den anden normalitetsforståelse. I minoritetssammenhænge kan det være vanskeligt at være en del af minoritetsnormaliteten, da de er 'for danske'. Og i majoritetsnormaliteten optræder samme problem – dér er de 'ikke danske nok'. I det øjeblik fortællerne forsøger at 'flytte' hovedpersonen fra én normalitetsforståelse til en anden opstår der yderligere vanskeligheder idet de så bryder med 'de andres' forståelse af deres normalitet; når Özlem eksempelvis gør danskhed forstyrrer hun 'danskernes' forståelse af hvad det vil sige at være en minoritet, og derved ekskluderes hun fra fællesskabet. For at overkomme disse positioneringsvanskeligheder opererer fortællerne med forskellige udgaver af sprækker i fortællingerne der udgør et 'third space' eller en nykonstrueret positioneringsmulighed, og det er i disse nye konstruktioner at de hybride identiteter opstår.

2) I de tre fortællinger bliver forholdet mellem uddannelse/uddannelsesvalg og andetgørelsesprocesser sat på spidsen. Centralt i alle fortællingerne står forholdet mellem krav og forventninger fra forældrene og fortællernes egne forestillinger om uddannelse, samt den måde de mødes på i uddannelsessystemet. I Özlems fortælling trækkes denne pointe videre til arbejdslivet, da fortælleren af hendes fortælling har et andet udsigelsespunkt. Det er en helt central pointe at fortællerne oplever den kraftigste andetgørelse i uddannelsessammenhænge, hvilket til dels kan skyldes skolefeltets naturaliserede og normative forestilling om normalitet.

3) Fortællingernes hovedpersoner befinder sig i et landskab af flertydighed. Dette hænger sammen med at positioneres og positionere sig i hhv. den ene og den anden normalitetsforståelse, samt i et 'third space'. Flertydigheden kommer til udtryk på forskellig vis i de forskellige fortællinger, samt i de forskellige delfortællinger. I fortællingen om Nadima bliver omdrejningspunktet hvordan uddannelse bliver en måde at skabe flertydighed på. I fortællingen om Zoha kommer det til udtryk ved at passiv modstand bliver en måde at skabe flertydighed på, og i fortællingen om Özlem skaber fortælleren flertydighed ved hjælp af aktiv modstand. Men fælles for fortællingernes flertydighed er at den overordnet er karakterise-

ret ved at være modsætningsfyldt og centreret omkring begivenheder og erfaringer der er betydningsfulde for fortælleren. Det bliver blandt andet tydeligt i forhold til uddannelse, da der her er modstridende positioneringsmuligheder, men det bliver ligeledes tydeligt i mere personlige forhold i fortællingerne, eksempelvis i valg af partner er flertydigheden udtalt. Som det måske fremgår, kan flertydigheden tolkes som en indikation på 'third space', men den flertydige positionering er ikke problemfri. Den involverer et tab for hovedpersonerne og en frustration over manglende tilhørsforhold, en art hjemløshed om man vil. Hovedpersonerne befinder sig i et slags grænseland (Kofoed 1994) – på vej et sted fra til et andet, men hele tiden på vej. Selv fortællingen om Özlem, der er organiseret som en art dannelsesfortælling, har karakter af at være 'ufærdig', at være et projekt der til stadighed er i bevægelse henimod en mindre flertydig positionering.

Som det fremgår, er de tre hovedpointer i caseanalyserne indbyrdes afhængige og flettet ind i hinanden; normalitetsforståelser er tæt forbundet med uddannelses- og skoleerfaringer, og andetgørelsesprocesser hænger sammen med forestillinger om normalitet. Og endelig bliver det tydeligt at behovet for at konstruere 'third space' udspringer af divergerende normalitetsforståelser og forskellige afarter af andetgørelsesprocesser. Det er i mødet mellem de tre fortællinger at det bliver muligt at konstruere en forestilling om hovedpersonernes oplevelser af andetgørelse og minorisering. I den følgende tematiske analyse tager jeg udgangspunkt i disse tre centrale pointer, og lader dem udgøre de overordnede temaer for denne analyse:

# 10. Tematisk analyse

I det foregående har jeg vist hvordan man via en caseanalyse kan få øje på nogle af de sammenhænge der kan være i biografiske fortællinger. De ovenstående analyser har taget udgangspunkt i tre enkelte interviews, og i analysen har den enkelte fortæller været styrende for fremdriften i analysen og har været aktiv i tematiseringen af de begivenheder og erfaringer som hun har fundet centrale i hovedpersonens liv. Da jeg – så vidt muligt – har inkluderet samtlige delfortællinger i analyserne, har jeg derved skabt en mulighed for at lade fortælleren være medkonstruktør af analysen. I det følgende bryder jeg

de livshistoriske fortællinger op, og analyser delfortællinger der rækker ud over den enkelte fortællers narration. Det vil sige at jeg analyserer anslåede temaer der for det første går igen i flere af fortællingerne, og som der for det andet er lagt op til i caseanalysen.

Med en tematisk analyse forstås en analyse af de centrale temaer der er til stede i de forskellige fortællinger[20]. Det vigtige i denne del af analysen er at fokusere på det der er fælles, frem for på det der er unikt (som til dels var formålet i caseanalysen). Det fælles moment i den tematiske analyse er *temaet*, men hvordan hovedpersonen positioneres og hvilke strategier fortæller såvel som hovedperson anvender for at forholde sig til og håndtere det givne tema, kan meget vel være forskelligt.

I analysen opererer jeg med temaer på to niveauer. På det overordnede niveau tager jeg afsæt i de tematiseringer der er fremkommet i caseanalyserne, mens jeg på et underordnet niveau arbejder med mere konkrete temaer der er fremkommet via krydslæsninger, og som relaterer til de overordnede temaer. De underordnede temaer fungerer som en slags eksemplificering af de mere abstrakte overordnede tematiseringer. Et kriterium for udvælgelse af de konkrete og underordnede temaer er at de optræder i mere end en enkelt fortælling. Et andet kriterium er at de kan sættes i relation til de overordnede tematiseringer. Et tredje kriterium er at de indeholder et spændingsforhold, da jeg definerer et tema som mere end blot et emne. Når der er tale om et tema, er der som oftest tale om et spændingsforhold, om et forhold der indeholder et element af modsætninger og modsatrettethed. Eksempelvis har jeg valgt at definere forældrenes modvilje mod 'dansk kultur' som et tema. Det er *også* et emne der går igen i flere fortællinger, men samtidig er det et tema der på mange måder indkapsler de modsatrettede og flertydige forståelser fortællerne har af deres hovedpersoners positioneringsmuligheder i spændingsfeltet mellem hjemmet og skolen.

Som beskrevet på s. 78 fungerer den tematiske analyse som en del af den samlede analyse. Det vil sige at den ikke kan stå alene, ligesom case-analysen ikke kan stå alene. De to analyser komplementerer hinanden og belyser empirien fra forskellige vinkler. Derfor bliver sammenligninger mellem fortællingerne også centrale i den tematiske analyse, hvor det var udviklingen af fortællingen over tid, der var i centrum i case-analysen. At angribe et materiale fra forskellige perspektiver kan – i dette tilfælde – bidrage til en nuancering af materialet og en forståelse af dette. Den enkelte fortælling er i et processuelt

[20] I kapitlet "metode til tematisk analyse" går jeg i dybden med den kvalificerede udvælgelse af temaer til analysen

perspektiv interessant i forhold til at diskutere og analysere forløbet i fortællingen, og hvorledes denne skriver sig ind i en social ramme. De overordnede tematiseringer derimod belyser hvordan temaerne i de forskellige fortællinger optræder *i forhold til hinanden*, og bidrager derved til et bredere og mere alment blik på de erfaringsdannelser der finder sted i de respektive fortællinger.

Derudover 'føder' de to analyser også på hinanden i den forstand at temaerne i den tematiske analyse delvist er affødt af de tematiseringer som de enkelte fortællere fremhæver i deres fortællinger; det vil altså sige at blikket for de respektive temaer har jeg etableret gennem analysen af den enkelte fortælling. Samtidig bliver det klart når man læser på tværs af de forskellige fortællinger, at en række af de positioneringsmuligheder der er til rådighed for de forskellige hovedpersoner, er positioneringer som de deler med andre hovedpersoner, hvorfor analysen af den enkelte fortælling også er fremkommet når jeg har tværlæst fortællingerne. Det betyder at jeg har foretaget analyserne ved en konstant krydslæsning af hhv. den enkelte fortælling og samlingen af fortællingerne. Det betyder også at jeg har udvalgt analysetemaer i det følgende, ved konstant at bevæge mig fra den enkelte fortælling til helheden i empirien. Denne hermeneutiske bevægelse har været nødvendig idet den ene analyse har været afhængig af den anden, og idet jeg har identificeret temaerne denne vis. De enkelte temaer og deres etablering vil jeg belyse i det følgende:

Analysen er struktureret ud fra følgende temaer: **1) normaliseringsforståelser, 2) Forholdet mellem uddannelse og andetgørelsesprocesser og 3) Flertydighed i fortællingerne.** Indledningsvist introducerer jeg hver overordnet tematisering og hvorledes denne er eksemplarisk for empirien. Hver af de tre overordnede tematiseringer er igen organiseret i en række underordnede temaer. Disse består af forskellige tværgående eksempler fra de ni fortællinger, og det vil sige at temaerne er opstået på baggrund af en tværlæsning af alle ni fortællinger. For overhovedet at kunne tale om temaer der er eksemplariske for fortællingerne, er det nødvendigt at empirien bredt skriver sig ind i tematiseringerne, hvorfor jeg kun opererer med temaer der er repræsenteret i mere end en fortælling.

Et eksempel på forholdet mellem overordnet og underordnet tema kunne være når jeg – under den overordnede tematisering om uddannelse og andetgørelsesprocesser – præsenterer temaet om gruppedannelse på seminariet. Jeg inddrager her eksempler fra forskellige fortællinger og analyserer dem i relation til hinanden. Jeg kigger blandt andet på forskellige oplevelser af dette, samt fortællernes måde at håndtere disse andetgørelsesprocesser på. I visse tilfælde viser jeg hvordan fortællerne *ikke* interpelleres i diskursen om andet-

gørelse, og jeg forsøger at vise hvilke strategier de anvender til at undgå denne interpellation. Efter en diskussion af hhv. de tre overordnede tematiseringer og deres respektive underordnede temaer, samler jeg op på den tematiske analyse og viser hvordan der er en indbyrdes sammenhæng mellem de tre overordnede tematiseringer. I forbindelse med den tematiske analyse benytter jeg mig af mine teoretiske optikker – det er de briller jeg har på når jeg 'læser' min empiri, og det er ud fra hhv. en biografisk og en kulturteoretisk forståelse at analyserne kvalificeres.

I de enkelte kapitler redegør jeg nærmere for hvordan det enkelte underordnede tema er fremkommet via analysen, mens jeg her vil diskutere de generelle udvælgelseskriterier der har fundet sted. Ved en tværlæsning af samtlige fortællinger har jeg søgt at udvælge de temaer (som foroven defineret som spændings- og modsætningsfyldte) der på den ene eller anden måde optræder i samtlige (eller næsten samtlige) fortællinger. Det drejer sig om en række temaer der knytter an til afhandlingens overordnede problemstilling, og det er temaer der sætter hovedpersonerne og deres erfaringer ind i en større kontekst; altså temaer der på en eller anden måde har relevans for minoriteters positionering i majoritetssamfundet og for deres forhold til uddannelse og uddannelsesvalg.

## 10.1 Minoritetsnormalitet og majoritetsnormalitet

I de ovenstående case-analyser har jeg vist hvordan forskellige former for minoritets- og majoritetsnormalitet kommer til udtryk i de enkelte fortællinger. Men det er et tema omkring hvilket forskellige fortællere kredser, og det er et tema der forstås og italesættes på forskellig vis af de forskellige fortællere, samt et tema der håndteres forskelligt afhængigt af den enkelte hovedpersons livssituation; fortællerne viser forskellige strategier hvormed hovedpersonerne håndterer hhv. minoritets- og majoritetsnormaliteten.

Det er et komplekst tema i samtlige fortællinger, fordi normaliteten ændres løbende igennem en fortælling – det er dette jeg har søgt at vise i case-analyserne. Men det er også komplekst når de forskellige italesættelser af normalitet tages ud af fortællingens kontekst og sættes ind i en tværgående ramme. Det er komplekst, fordi det er en flydende kategori der ikke blot defineres af fortælleren, men også af de agenter der indgår i fortællingen om den givne hovedperson. Og det er komplekst fordi det i høj grad er den tematiske

ramme som hovedpersonerne forstår sig selv i forhold til. Majoritetsunge oplever ikke på samme vis at der konstant sættes spørgsmålstegn ved deres normalitet, hvilket igen betyder at de ikke er tvunget til at stille sig selv disse spørgsmål om det normale overfor det 'unormale'. Men alle fortællingerne bærer præg af at dette er et livsvilkår for de implicerede hovedpersoner. Hvor ofte de end befinder sig i situationer der *burde* hjælpe dem til at definere sig på andre vilkår end via anderledeshed, rammesætter forståelsen af minoriteter som grundlæggende 'unormale' i forhold til den naturaliserede forestilling om 'danskhed' som 'det normale' deres selvforståelse og derved deres primære identifikationsmuligheder.

Andre grupper af borgere identificeres og identificerer sig ofte via erhverv, civil status, køn etc.; minoriserede unge identificeres og identificerer sig (ofte) som 'etnisk anderledes', som tilhørende en kategori af 'unormalitet'.

Der er en særlig forståelse af hvad det vil sige at 'være dansk'. Der er en usagt forestilling om danskhed som det normale. Dette kan defineres som en majoritetsnormalitet. Den er ikke-italesat eller tavs. Den er ydermere normsættende for adfærd og sociale handlinger. Men samtidig er der en anden normalitetsforestilling på spil; nemlig forestillingen om en minoritetsnormalitet. Denne forestilling er italesat og under aktiv konstruktion løbende. Det er en normalitet der afviger fra majoritetsnormaliteten idet den defineres som majoritetsnormalitetens modsætning. Som sagt er majoritetsnormaliteten naturaliseret og tavs, men den synliggøres løbende i kontrasten til den italesatte minoritetsnormalitet.

Man kan sige at minoritetsnormaliteten kommer til at udgøre en tilgængelig position for minoriteter i Danmark. Når minoriteter bevæger sig ud over minoritetsnormaliteten og indtager en position i majoritetsnormaliteten, forstyrres majoriteten i deres selvforståelse, og grænsen for majoritetsnormaliteten rykkes. Det betyder også at muligheden for at positionere sig i majoritetsnormaliteten reelt ikke er til stede for de minoriserede borgere i Danmark. Som jeg viser i den følgende analyse, er det ikke kun majoriteten der har magten til at definere minoritetsnormaliteten som kontrast til deres egne naturaliserede majoritetsnormalitet. Fortællerne i afhandlingen er medkonstruktører af denne naturaliserede forestilling; de italesætter selv 'det danske' som det normale og 'det andet' som det unormale, det forkerte.

Hvis det forholder sig således at den naturaliserede forestilling om 'det danske' er hvad der reelt udgør normaliteten, hvorfor så overhovedet tale om en minoritetsnormalitet? Grunden til at jeg opererer med en minoritetsnormalitet er at det muliggør begrebssætningen af majoritetsnormaliteten. Det har til formål at vise at majoriteten har defineret hvad det vil sige at være 'en

normal indvandrer' – der er en forestilling om en 'normal indvandrer' og derved også en forestilling om en minoritetsnormalitet. Når fortælleren søger at bryde med forestillingen om 'den normale indvandrer' bryder hun samtidig med denne normalitetsforståelse og truer derved den hegemoniske forestilling om majoritetsnormaliteten. Derved opstår der en frygt for at miste retten til at definere 'det normale' i en majoritetsdiskurs, og det betyder igen at ethvert tiltag til at bryde ud af forestillingen om 'den normale indvandrer' slås tilbage i et forsøg på at beskytte retten til at definere normaliteten.

Det interessante i de følgende analyser er – ud over ovenstående diskussion af hvordan hovedpersonerne positioneres og positionerer sig inden for minoritetsnormaliteten – *også* hvordan fortællerne selv er medkonstruktører af denne majoritets- og minoritetsnormalitet; hvordan de så at sige internaliserer denne forestilling om 'det danske' som en slags normalitet og 'det andet' som en anden slags normalitet. Ydermere er det interessant hvorledes de to former for normalitet der er til stede i fortællinger værdisættes forskelligt.

I den følgende analyse har jeg – på baggrund af den samlede empiri – udvalgt tre centrale temaer der alle kredser omkring denne forestilling om minoritets- og majoritetsnormalitet. Det drejer sig om fortællinger der beskæftiger sig med forholdet mellem Danmark og forældrenes (eller eget) hjemland, om hvad det vil sige at være anderledes markeret i form af andet modersmål, andet udseende og evt. anden religiøst tilhørsforhold end det kristne, samt fortællinger hvor forestillinger om og beskrivelser af danskhed optræder. Temaerne er udvalgt på baggrund af deres repræsentativitet i de forskellige fortællinger, deres evne til at belyse ovenstående diskussion, men også på baggrund af den kompleksitet som de repræsenterer (jf. diskussion af et tema som værende et spændingsfelt). De tre temaer skal ses som 'empiri-tekstligt' forankrede diskussioner der formår at kaste et anderledes nuanceret og komplekst lys på problemstillingen vedrørende de to normalitetsforståelser.

Temaerne er som sagt indholdsmæssigt afgrænsede, hvilket betyder at de citater der er valgt fra fortællingerne, er valgt ud for at belyse denne indholdsmæssige pointe. Men det betyder ikke at de ikke kan tolkes i andre tematiske sammenhænge, eller at de ikke er anvendelige i diskussioner af andre centrale problemstillinger; det er de ofte, hvilket blot viser hvor komplekst og sammenvævet et forskningsfelt vi har med at gøre. Så skønt jeg har udvalgt citater for at belyse et særligt felt, er det også min intention afslutningsvist at vise hvordan de forskellige temaer er snævert forbundet og indbyrdes afhængige i konstruktionen af et overordnet billede af afhandlingens centrale problemstillinger.

### 10.1.1 Om at flytte til hjemlandet:

Det første tema under området 'majoritets- og minoritetsnormalitet' er temaet om fortællernes måde at italesætte 'hjemlandet' på. Indledningsvist skrev jeg i afhandlingen at jeg ønskede at undersøge hovedpersonernes positioneringsmuligheder i forhold til 'andethed'. Det kan gøres på mange måder, men en mulig måde at gøre dette på, er at se på hvordan fortællerne italesætter hjemlandet, og hvilken betydning hjemlandet/forældrenes hjemland får for hovedpersonernes forhold til 'andethed'. Tilknytningen til eller forestillingerne om hjemlandet hænger også sammen med deres italesættelse af hhv. minoritets- og majoritetsnormalitet i den forstand at i diskussionerne om det givne 'hjemland' tydeliggøres deres forestillinger om 'det danske' som et normaliseringsrum der delvist er deres, men også kun delvist. Som de følgende citater illustrerer, er der nemlig en stærk følelsesmæssig tilknytning til de pågældende hjemlande.

Flere af fortællerne fremhæver at de har været 'hjemme' på ferie, men kun få af dem har faktisk boet i det der oprindeligt var deres forældres hjemland. Natasja, Özlem, Yasemin, Gül og Ewa er alle født og opvokset i Danmark. De har aldrig boet i deres forældres hjemland, men har dog alle (undtagen Natasja) været 'hjemme' på ferie. Gloria er født i Danmark, men vendte tilbage til Eksjugoslavien i en årrække. Maria og Nadima er kommet til Danmark som flygtningebørn og Zoha er født og opvokset i Danmark, men boede et år i Pakistan som ca. 8-årig. Det vil altså sige at de af hovedpersonerne der har opholdt sig længere tid i forældrenes hjemland er Gloria, Maria, Nadima og Zoha. Deres erfaringer er forskellige, da der er forskellige årsager til deres ophold i hjemlandet. Nadima har ikke været tilbage i Irak siden flugten, men har været på ferie Jordan. Fortællerens erindringer om Irak er sparsomme, og ikke særligt fremhævede i fortællingen. Gloria kan bedre huske sin tid i Eksjugoslavien, da hun boede der i næsten ti år, men fortælleren taler dog mest om hvordan det var at vende tilbage i den alternative praktikperiode. I Zohas fortælling bruger fortælleren Zohas år i Pakistan til at illustrere hvor svært det kan være at skulle tilpasse sig en ny kontekst og en ny skolekultur, som ikke *burde* være fremmed. Men i modsætning til de hovedpersoner der kun kender deres hjemland fra ferier, kan Zoha bruge sit år i Pakistan til at konstruere en alternativ virkelighed når det bliver svært at være i Danmark. Fortælleren siger:

> "da jeg gik i femte - sjette klasse, der kunne jeg da godt tænke mig, øh, at blive boende i Pakistan. Fordi jeg havde det så godt med mine bedsteforældre, og morbror, og moster, øh. Og hvor de havde det bare så fedt, ikke. Hvor vi

> alligevel skulle leve i et nyt land. Ny, og nyt, ikke, altså. Et land hvor der var en lidt anderledes kultur, og man ikke skulle hele tiden beskyttes af sine forældre, ikke. Og… Ja, og nu føler jeg bare at Danmark er mit hjemland, ikke at der… Og jeg har boet her, her i mit liv. Og jeg kan slet ikke forestille mig at flytte hjem igen til Pakistan, fx så vil jeg føle mig fremmed i Pakistan" (Zoha p.36).

Drømmen om landet der er **så fedt**, hvor alting er nyt og hvor man ikke hele tiden skal beskyttes af sine forældre, lever tilsyneladende i bedste velgående hos Zoha (hovedpersonen), men fortælleren kan godt se at det ikke er det hun vil. Fortælleren viser i dette citat et spændingsfelt mellem barnedrømme på den ene side og den voksnes realistiske indstilling til hjemlandet på den anden side. Hun formår også at se nyhedens interesse som det der drager frem for et reelt tilhørsforhold, når hun siger at den voksne Zoha ville **føle sig fremmed i Pakistan.** Men samtidig formulerer fortælleren ikke desto mindre Pakistan som **hjem** (jeg kan slet ikke forestille mig at flytte **hjem** til Pakistan). Fortælleren er ikke helt afklaret med hvor hjem er, men hjem kan være mange forskellige steder, som vi skal se i analysen. I ovenstående citat er hjem mindst to steder, hvor det ene er et hjemland (Danmark) og det andet et sted hvor Zoha ville føle sig fremmed (Pakistan), men ikke desto mindre hjem begge dele. Man kan spørge sig selv om det 'hjem' der optræder i fortællingen, også ville være til stede hvis hun aldrig havde boet der, men kun været der på ferie? Ingen af de andre fortællere refererer til forældrenes hjemland som 'hjem', men det gør ikke tilknytningen eller drømmen om 'det andet sted' mindre. Nadima siger eksempelvis:

> "når jeg er i Mellemøsten, så laver jeg altså ikke særlig meget. Det er bare restauranter og sådan typisk ferieliv, ikke. Men jeg føler mig levende. Jeg ved ikke hvorfor" (Nadima p.11).

Fortælleren erkender at det ikke er 'et hjem'. Når hun refererer til Mellemøsten er det ferierne hun refererer til og ikke den tid hun boede der, men det hun forbinder med Mellemøsten er liv. Hun føler sig levende i Mellemøsten i modsætning til i Danmark, hvor hun rent faktisk lever eller bor. Det er drømmen om det genkendelige og drømmen om ikke konstant at blive mindet om sin anderledeshed der her kommer til udtryk, på fuldstændig samme måde som når eksempelvis Yasemin siger:

> "de var helt vilde, men alligevel altså, i modsætning til hvad jeg har oplevet danskerne, så er de jo meget varme, altså. Folk [i Tyrkiet] er jo meget varme og du føler dig hurtigt tilpas, og de, er jo glade for at du er der altså" (Yasemin p.26).

Her understreger fortælleren at folk er glade for at hun er der, og hun understreger varmen som et kendetegn ved den måde folk er på i hendes forældres hjemland. Heller ikke Yasemin taler om Tyrkiet som hjem, og heller ikke om at bosætte sig dér, men hun oplever – på samme måde som Nadima – at det er genkendeligt og følelsesmæssigt trygt om man vil. Særligt genkendeligheden ser vi når fortælleren i Marias fortælling fremhæver følgende:

> "det var virkelig lækkert også, også fordi før der havde man haft et mærkeligt forhold til at, at det at være teenager, det at være ung, det er jo meget besværligt hvis man ser anderledes ud, man vil gerne have at man, man passer lige ind og der, man er ikke anderledes end andre og, så jeg havde haft svært ved at kunne udtrykke præcis hvor det var jeg kom fra; nå men jeg kom da fra København hvis folk spurgte og sådan, sådan meget benægtende nogle gange […] men så da jeg rejste tilbage så synes jeg bare det var så skønt at se at folk lignede mig og at jeg virkelig, det var, det var altså her jeg hørte til, ik"' (Maria p.4-5).

Fælles for de ovenstående tre udsagn er den følelse af emotionel tryghed der kommer til udtryk i fortællinger om forældrenes hjemland. Skønt ingen af de pågældende fortællere på noget tidspunkt har noget ønske om at bosætte sig der, anerkender de behovet hos deres hovedpersoner for at føle sig hjemme et sted. I Marias fordrer det en rejse til Latinamerika for at komme kunne 'se' sig selv. Når fortælleren i citatet siger at Maria i teenageårene havde svært ved at være 'anderledes', siger hun også at følelsen af tilhørsforhold kan være svær at finde. Men i mødet med dem der 'lignede hende' anerkender hun sin oprindelse og har derved også nemmere ved at føle tryghed i Danmark. Nadima føler sig ikke tryg i Danmark – som det også fremgår af case-analysen af fortællingen om Nadima – men også hun erkender at hun er 'for dansk' til at kunne bosætte sig i Mellemøsten (p.118).

I Danmark konstrueres de tre ovenstående hovedpersoner som 'den Anden' – de er konstant opmærksomme på og bliver konstant mindet om deres anderledeshed. Det ses i citatet fra fortællingen om Maria, hvor hun, uden at sætte spørgsmålstegn herved, refererer en tilbagevendende forespørgsel til hvor hun kommer fra. Det er slet ikke oppe til overvejelse om det er berettiget at spørge hvor hun kommer fra, hun anerkender andres spørgsmål som et livsvilkår. Men det betyder også at hun aldrig får lov at glemme at hun ikke er 'dansk' som andre danskere. For at det skal give mening er det nødvendigt – både for hende, men også for de andre – at kunne genkende sig selv i noget andet; i Marias tilfælde i peruvianernes udseende, I Nadimas tilfælde i det levende Mellemøsten og i Yasemins tilfælde i tyrkernes varme.

Som sagt er ingen af fortællerne interesserede i at bosætte sig i forældrenes hjemland, men det betyder ikke at de alle er lige glade for at være i Danmark og flere af dem har leget med tanken om at 'vende hjem'. I modsætning til de danskere der er født og opvokset i Danmark og hvis forældre ligeså, har hovedpersonerne en mulighed for at fostre idéen om at hvis det bliver for svært at være i Danmark, har de et sted der til dels også er deres. I Nadimas tilfælde er det ikke en mulighed, da hun er kommet til landet som krigsflygtning, men mange af de andre lufter tanken om forældrenes hjemland som et muligt tilhørsforhold. I Nadimas tilfælde bliver Mellemøsten alternativet til Irak og dermed har hun også den samme mulighed. Fortælleren siger eksempelvis:

> "Altså lige meget hvor godt det tegner i skolen, og lige meget hvor meget du elsker det her land, ikke. Så er der nogle der ikke vil have dig her. Der er også derfor jeg siger til dig. Jeg vil ikke blive boende her. Jeg skal bare have min uddannelse, ikke. Sådan så jeg… sådan så jeg kan stå på egne ben. Altså så vil jeg helt sikkert flytte til Mellemøsten. Hvis det ikke er Jordan, så finder jeg et andet land, ikke også" (Nadima p.11).

Hendes oplevelse er at Nadima ikke er velkommen i Danmark. Hun illustrerer den splittethed der er synlig hos flere af fortællerne ved på den ene side at fremhæve Nadimas kærlighed til landet, og på den anden side sige at "der er nogle der ikke vil have hende der [i Danmark]". At Mellemøsten bliver et alternativ skal således ses i lyset af hvad der har affødt behovet for et alternativ, nemlig oplevelsen af at være uønsket. Det er således ikke en strategi der er født i lyst, men snarere en strategi der er født af nødvendighed. Özlem forstås stort set på samme måde af fortælleren når hun siger:

> "Altså jeg bliver virkelig… hold kæft hvor er… Danmark, og danskere fordomsfulde, og navlebeskuende, og alt mulig dårligt, altså…(mm). Jeg tænker virkelig, at hvis jeg flyttede til England, eller USA, eller, eller hvad ved jeg… ethvert andet land end Danmark, så ville man ikke være så fordomsfuld. Det er jeg sikker på man ikke ville" (Özlem p.22).

Hun overvejer dog ikke Tyrkiet i første omgang, men vender sig mod alternative vestlige modeller hvilket hænger sammen med at hun rent faktisk *har* forsøgt sig med Tyrkiet uden held. Men igen er Özlems reaktion en trodsreaktion snarere end en reaktion der er ansporet af lysten til at flytte, eller nysgerrigheden på udlandet. Fortælleren tager strategien i brug når Danmark bliver for 'fordomsfuldt'. Hvis vi vender tilbage til diskussionen af normalitetsforståelserne, hænger de to ovenstående citater sammen med den snævre

forestilling der er om majoritetsnormalitet som værdifuld og minoritetsnormalitet som mindre værdifuld.

Den normalitet som de er blevet tildelt qua majoritetens forståelse af dem, anerkendes ikke, og derfor kan de ikke skabe det rum der skulle muliggøre deres tilstedeværelse i landet. Det betyder dog ikke at de gør brug af den mulighed der er for at rejse. Som sagt forsøger Özlem sig kort:

> "vi fandt ud af at jeg kunne overføre min uddannelse så let som ingenting, og arbejde på en international skole dernede og undervise i Engelsk. Men øh, bare de to uger jeg var der, og det er lidt det sorte skolevæsen fandt jeg ud af, det er jeg alt for dansk til, altså. Jeg var opvokset… lige meget hvad, så var jeg opvokset i en dansk skoletradition, med de værdier, og humanismen, og Grundtvig, og… altså alt muligt… og frihed, og…og børns, hvad ved jeg, altså, øh…. udvikling, og… Jamen der er bare så mange ting, hvor at Tyrkiet, lige meget , altså om du går til en meget, meget moderne skole, så har de stadigvæk nogle værdier, som… jeg kan bare ikke forene dem med mig" (Özlem p.33).

Når fordommene bliver for store kan hun ikke være i Danmark, men når hun tager til Tyrkiet for at være der, oplever hun at hun er 'for dansk' til det. Det efterlader meget lidt handlerum for Özlem, da hun i Danmark ikke accepteres som 'dansk', mens hun i Tyrkiet selv oplever sig som 'for dansk'. Den majoritetsnormalitet som hun i Danmark ekskluderes fra, er hvad der gør det umuligt for hende at bosætte sig i Tyrkiet. Gül siger principielt det samme når hun siger at hvis ikke det var for familien ville hun aldrig blive i Danmark. Men hun ville på den anden side heller ikke bo i Tyrkiet da man ikke har:

> "samme frihed, som kvinde, øh. Altså her, hvor jeg godt kan gå ud, kl. tolv om aftenen. Jeg har prøvet i Tyrkiet, hvor man bare sådan… bare det at du går på gaden, så bliver der… altså det skal i hvert fald ikke være et mandsdomineret land. Det er det der ville gøre, at jeg ikke ville flytte der ned" (Gül p.36).

Med andre ord siger hun grundlæggende det samme; at hun er "for dansk" til at kunne bo i et "mandsdomineret land". Hun er bange for at miste sin frihed og sine rettigheder som kvinde i Tyrkiet, men hun er samtidig bosat Danmark, hvor den offentlige diskurs tilskriver at tyrkiske kvinder er opvokset i patriarkalske familieformer (Skytte, Marianne 1999) og hvor kvindeundertrykkelse er reglen frem for undtagelsen. Det betyder også at den måde hvorpå fortælleren ser Gül, er ikke den måde hvorpå hun bliver set af andre. Det dilemma går Gül ikke i dybden med, men det er et dilemma. Danskhed bliver i denne sammenhæng kvindefrigørelse (i Güls fortælling) og humanisme (i

Özlems tilfælde). I og med begge fortællere positionerer Gül og Özlem som 'danske', positionerer de dem også som ikke-tyrkiske. Men i Danmark positioneres de konsekvent som tyrkiske frem for som danske. Det dilemma kommer blandt andet til udtryk i forholdet mellem majoritets- og minoritetsnormaliteten.

### 10.1.2 At være anderledes markeret (sprog, krop, religion)

Alle hovedpersonerne har mere eller mindre synlige kropstegn der markerer dem som 'anderledes' fra majoritetsnormaliteten. Det drejer sig blandt andet om hud- og hårfarve, men også tegn der ikke umiddelbart er synlige, men som ikke desto mindre er betydningsbærende såsom accent, navn og religiøs baggrund er med til at definere de pågældende hovedpersoner som en del af minoritetsnormaliteten. Som jeg illustrerede i ovenstående analyse, er der eksempelvis for Maria en evig påmindelse om hendes anderledeshed på grund af hendes udseende. Flere af hovedpersonerne oplever ifølge fortællerne at de defineres ud fra deres udseende frem for ud fra *hvem de er* som de selv siger:

> "det er bare meget vigtigt at de også respekterer mig for den jeg er og ikke sætter mig i bås, og jeg burde være sådan og sådan fordi jeg ser sådan og sådan ud" (Natasja p.10).

Fortælleren søger her at skabe rum for en anderledes positionering end blot den der er til rådighed for Natasja som minoritet. Men det fordrer at der er en velvillighed til at se hende for *den hun er*. Man kan diskutere hvad der menes når fortælleren siger "den hun er", idet den hun er, også delvist er den måde hun bliver konstrueret på af omgivelserne. Men hun er også mere end en minoritetskonstruktion. Hun er lærerstuderende, hun er kvinde, hun er københavner – og hun oplever at hun positioneres hovedsageligt som 'fremmed' qua sit udseende. Hun siger efterfølgende:

> "[…] men det er jo ikke fordi sådan, jeg vil da ikke sige altså, det er ikke fordi jeg sådan; 'ej jamen jeg vil godt have, fremover skal I kun tænke på mig dansker, det har jeg ikke overhovedet [I: Mm], det er jeg sådan set ligeglad med, altså de må godt tænke på mig som sådan, at jeg har en etnisk baggrund eller hvis de har lyst […] men det er bare meget vigtigt at de respekterer, mig bare som den jeg er, og jeg er altså jeg er mig selv først og fremmest når jeg er herhjemme og først og fremmest når jeg er dernede på seminariet så er jeg lærerstuderende" (Natasja p.10).

Fortælleren afskriver altså ikke den minoritetsposition Natasja befinder sig i, men hun opponerer mod *kun* at blive positioneret som sådan. Det er den reduktionistiske positionering som – for fortælleren – ikke er forenelig med hendes forståelse af Natasja. Som jeg skrev tidligere er "den hun er" delvist konstrueret i mødet med 'den Anden'. Men i Natasjas tilfælde er hendes minoritetsposition udelukkende konstrueret i dette møde. Hun har ikke altid oplevet sig selv anderledes, men bliver gjort opmærksom på det i en tidlig alder:

> "der kan jeg huske at øh, jeg havde en engelsklærer […] jeg kan huske hun trak mig sådan udenfor og sagde sådan; 'Natasja, du skal ikke være ked af det, men du er anderledes og det vil du altid være' kan jeg huske hun sagde til mig og det har jeg sådan tænkt meget over og det føler jeg egentlig ikke sådan passer alligevel sådan øhm, selvfølgelig er man anderledes i kraft af at man har et anderledes udseende og en anden baggrund og sådan men det er også hvad man gør det til synes jeg selv, ik"' (Natasja p.22).

Hermed konstrueres Natasja som en minoritet. Sort er ikke en farve, det er en kategori (Hall 1991). Ligesådan er Natasjas kropslige markører ikke i sig selv betydningsfulde, men de tillægges betydning i mødet med anderledes markerede kroppe. Fortælleren anerkender *at* Natasjas krop er anderledes markeret; hun tager det som en selvfølgelighed, og hun sætter ikke spørgsmål ved hvorvidt den er forskellig fra majoritetens kropslige markering, men hun anerkender ikke den betydning anderledesheden tillægges – hun vælger at afskrive den betydning som andre tillægger den, ved at positionere sig i majoritetsnormaliteten. I Natasjas tilfælde lykkes det faktisk et langt stykke hen ad vejen. Hun *lader* sig ikke interpellere, og hun udøver modstand – blandt andet ved at positionere sig i opposition til minoritetsnormaliteten (jf. kapitel om andre minoriteter). Men det betyder ikke at hun automatisk tildeles en position i majoritetsnormaliteten, ej heller at hun ønsker det. I citatet ovenfor siger fortælleren jo netop at Natasja intet har imod at andre tænker på hende som 'en etnisk minoritet', men hun formår at konstruere et 'third space' der positionerer hende udenfor og ved siden af den dikotomiske 'os' og 'dem' positionering.

Det er ikke lige let for alle hovedpersonerne at konstruere dette 'third space' – særligt ikke når det kommer til udseendet. Yasemin siger eksempelvis:

> "Det kan også godt gøre det svært at gå i skole, at du bare skal kæmpe med det samtidig, at du ser anderledes ud eller hvad det nu er. Der er jo også danskere der bliver mobbet ik', men altså, det er der jo, men alligevel, det er bare

noget man hele tiden skal have ved siden af et eller andet sted" (Yasemin p.33).

Her siger fortælleren at man godt *kan* blive drillet selvom man ikke ser anderledes ud, men ifølge hende er det at se anderledes ud *noget man hele tiden skal have ved siden af sig.* Dette udsagn tolker jeg som at hun understreger udseendets betydning for tilhør – at ens udseende, ens etnicitet kan man ikke flygte fra, man kan ikke ryste det af sig og man kan ikke blive det kvit. Den norske sociolog Annick Prieur argumenterer for at etnisk kategorisering og hudfarvens betydning i den sammenhæng *er sosialt betydningsbærende, og disse betydningene speiler samfunnsmessige dominansforhold mellom hvite og svarte. Man er sin kropp, og man kan ikke slippe vekk fra de sosiale betydningene denne kroppen har (Prieur 2002, p.62)* Der er grundlæggende det samme som Yasemin siger når hun siger at det at se anderledes ud er noget man har med sig hele tiden og når hun så oven i købet understreger at det kan være årsag til drillerier bliver det jo faktisk udtryk for et samfundsmæssigt dominansforhold mellem hvide og sorte.

Annick Prieur tager sit udgangspunkt i en Bourdieusk tolkning og skriver sig derved udover det rent diskursive niveau, men jeg mener godt at man kan argumentere for at det samme i en diskursiv sammenhæng; som hun også selv siger med henvisning til Foucault: *etablerte diskurser om hva en nordmann er eller hva en neger er, avskriver en subjektposisjon som nordmann for ham [Jack – Prieurs case], eller tilskriver ham en subjektposisjon som "neger", som så vendes positivt til "svart" i en opprørsk mot-diskurs (Prieur 2002 p.62).* Men det er altså ikke alle subjektpositioner der er lige tilgængelige for alle og i dette tilfælde *har* de kropslige tegn en betydning og de er med til at konstruere Yasemin som etnisk og farvet subjekt. Og det vil igen sige at den måde diskurser inkluderer nogle og ekskluderer andre i ligeså høj grad er betydningsfuldt som at tale om at subjektiviteten sidder i kroppen; med andre ord – at være sort, farvet, etnisk minoritet er *både* et spørgsmål om den kropslige subjektivitet og den diskursivt konstruerede subjektivitet.

Som sagt er et 'anderledes' udseende et tema som flere fortællere vender tilbage til. Den konkret kropslige markering gentages i de fleste fortællinger med forskellig vægtning. Det kommer til udtryk i fortællingerne som et stigma og som eksklusion fra fællesskabet. Udseendet er delvist med til at konstruere hovedpersonerne som 'den Anden' og som tilhørende minoritetsnormaliteten. Det er via udseende at de oftest identificeres som 'anderledes' i første omgang, og først senere identificeres de via religion, sprog etc. Det er også ofte udseendet der ansporer til klichefyldte forestillinger om minoritetsnormalitet. Eksempelvis siger Güls fortæller:

> ”jeg var med min veninde engang, og hun kan overhovedet ikke tale dansk. Så var jeg til lægen med hende, og så siger jeg, at øh… nå, men jeg kommer, fordi øh… eller, jeg er her, fordi hun ikke kan tale dansk. Som en tolk, ikke også. Og jeg siger det til ham, og så kan han godt høre jeg taler dansk. Men øh, så siger han, ha, ha, ha, de kan jo høre det. Ja men så siger han, jamen hun er syyyg. Og den måde, sådan, med kropssprog, og sådan nogle ting. Jeg havde bare lyst til… ja men… jeg sagde også til ham, jeg kan godt tale dansk. Det er derfor jeg er her. Du kan godt høre… så du behøver ikke tale, som et barn, som om jeg er et barn til mig, ikke også. Det blev jeg sådan… altså det… han kan høre jeg taler dansk, men alligevel, så… kan jeg nok alligevel ikke tale dansk” (Gül p.69).

Ud fra en forestillet kobling mellem de kropslige markører og evnen til at begå sig på dansk, tiltaler lægen Gül som om hun ikke forstår hvad han siger. I den forstand er udseendet ikke blot i sig selv stigmatiserende, det ansporer også til eksklusion fra det sproglige fællesskab. Gül mister autoritet som venindens tolk, og hun positioneres automatisk i den forestillede minoritetsnormalitet, som i dette tilfælde indebærer dårlige danskkundskaber. Forholdet mellem minoritets- og majoritetsnormalitet opretholdes i pågældende citat. Lægen cementerer sin majoritetsnormalitet ved at antage at Gül tilhører minoritetsnormaliteten – og det gør han hovedsageligt på baggrund af Güls kropslige markører.

En anden anvendelse af de kropslige markører illustrerer fortælleren i Nadimas fortælling når hun siger:

> ”Jeg tror, en ting som virkelig, virkelig gør en stor forskel, det er at, at du føler at du tilhører deres sted [Mellemøsten], ikke. At folk de ikke ser dig som en der bare… En der har sort hår, og brune øjne. Du er en del af fællesskabet, ikke. Hvorimod herovre, der er du… enten så bliver du kaldt indvandrer, eller flygtning, ikke også. Og… og folk taler om dig. Politikere taler om dig, ikke. Og vi er et problem, som skal løses” (Nadima p.11).

At blive set som en der har sort hår og brune øjne ligger i forlængelse af Natasjas indvending mod ikke at blive set for *hvem* hun er. Men Nadimas fortæller tager skridtet videre og positionerer hende ud af fællesskabet og objektgør hende. Nadima er ikke længere en person, men ”en af dem der bliver talt *om”*. I den henseende kategoriserer de kropslige markører Nadima som et objekt, en genstand, et problem der ved hjælp af de rette tiltag eventuelt kan hjælpes til at indgå i majoritetsnormaliteten. Problemet opstår i det øjeblik at de kropslige markører automatisk udskriver hovedpersonerne af denne normalitet og indskriver hende i minoritetsnormaliteten. Så kan nok så mange ‘integrationstiltag’ iværksættes, men anerkendelsen af minoriteterne som en del af

majoritetsnormaliteten er en forudsætning for ikke at blive talt *om,* som er det Nadima hér efterlyser. I fortællingen om Nadima anvendes de kropslige markører til at positionere hende i en politisk diskurs, hvor vi i det ovenstående så Gül positioneret i en sproglig mangelsituation qua hendes kropslige markører.

Hårfarven og hudfarven gør fortællerne synlige, og det bliver lettere at identificere dem som 'den Anden'. Kroppens tegn gør det umuligt for de forskellige hovedpersoner at 'glemme' deres 'anderledeshed' – de bliver konstant mindet om deres minoritetsnormalitet. Jo mere massivt mediefokus der er på minoriteter og deres adfærd, jo tydeligere mærker hovedpersonerne deres forskellighed. I fortællingen om Gül, fremhæves netop mediernes rolle i konstruktionen af 'den Anden'. Fortælleren siger:

> "Men når jeg føler splittelse nu, det er pga. det der med den… i medierne, med udlændinge, og sådan nogle ting. Så føler jeg at der er et split. Ikke fordi jeg er, øh… jeg skal lige sætte ord på… øh. Ikke fordi jeg opfører mig anderledes nu, end jeg gjorde før. Men det er fordi der bliver sat lys på mig, fordi jeg har mørkt hår, eller et eller andet. Nu føler jeg, hvad jeg ikke gjorde før" (Gül p.54).

Gül mærker den stigende medieopmærksomhed og ifølge fortælleren afføder det en splittelse. Den splittelse hun taler om tolker jeg som en splittelse mellem på den ene side at være 'dansk' og på den anden side at være 'fremmed'. Igen illustreres det processuelle i hvordan 'den Anden' konstrueres. Man fødes ikke som 'fremmed', men man gøres fremmed i mødet med majoritetsnormaliteten. For Gül opstår splittelsen mellem at føle sig som en del af majoritetsnormaliteten til at føle sig som 'den Anden' over tid og i mødet med et mediebillede hvori hun selv ikke kan spejle sig, men hvori andre ser hende. Der finder en delvis internalisering sted i denne proces, hvor hun ikke godtager det billede som medierne konstruerer af hende og 'hendes slags', men hvor det ikke desto mindre resulterer i en splittethed og en manglende tro på tilhørsforhold.

En mulig måde at håndtere det modsætningsfyldte forhold kan være at vende opmærksomheden på de positioneringsmuligheder man tildeles i normalitetsdiskursen. Zoha finder tryghed i de der ifølge fortælleren "ligner hende":

> "Det var rigtig godt [at starte i modtageklasse] fordi jeg var på en måde privilegeret i forhold til de andre, fordi jeg havde jo lidt kendskab til det danske sprog, og… Så det gik rimelig godt, det gjorde det. (mmm). Det var også på

> en måde rart at være blandt tosprogede elever. (ja). I forhold til min almindelige klasse, hvor vi var tre, fire stykker" (Zoha p.16).

At være flere tosprogede i klassen var – ifølge fortælleren – rart for Zoha. Men ved at gruppere hende med andre tosprogede rent sprogligt opretholder fortælleren den os-dem-dikotomi, der vanskeliggør nye positioneringsmuligheder. Det er forståeligt at Zoha søger trygheden i fællesskabet, men på sin vis kan man argumentere for at det er et fællesskab konstrueret på baggrund af en fiktiv forestilling om ensartethed. Det som binder dem sammen er deres minoritetsstatus[21]. Den tryghed som fællesskabet repræsenterer, er *både* følelsesmæssigt reel og sprogligt konstrueret; sprogligt konstrueret i den forstand at det er diskursen om 'andethed' som noget man kan være fælles om, der også gør sig gældende i dette tilfælde.

Som nævnt tidligere er sproget også en markør der er med til at definere anderledeshed eller minoritetsnormaliteten. Yasemin oplever i skolesammenhænge hvordan der bliver sat spørgsmålstegn ved hendes formuleringsevner. Fortælleren siger:

> "især i gymnasiet der blev det meget anderledes for mig altså, at gå i skole, især når en lærer hiver dig ud og bare siger du kan ikke formulere dig på dansk, så ved jeg bare ikke hvad man skal gøre. Hvad fanden skal jeg snakke øh, afrikansk eller, altså der, det var virkelig, det fattede jeg slet ikke noget af at jeg fik at vide, der, der er bare ikke, altså de behøver ikke at sige mere til mig. Jeg kan lige så godt lukke, kæften, altså lade være med at sige noget" (Yasemin p.33).

Citatet viser hvordan Yasemin konstrueres i en minoritetsnormalitet af en lærer ved hjælp af en identificering af hendes sproglige vanskeligheder. Det er utænkeligt at et barn af danske forældre ville få at vide at hun ikke kunne formulere sig **på dansk.** Men det er hvad der sker i Yasemins tilfælde. Yasemin har gået i vuggestue og børnehave, hun har gået ni år i den danske folkeskole og på det tidspunkt hvor læreren siger at hun ikke kan formulere sig på dansk, har hun gået to år i gymnasiet. Ikke at kunne formulere sig på dansk er

[21] Når Zoha taler om tosprogede antager jeg at hun anvender den diskurs der i høj grad optræder i såvel medie- som seminariesammenhæng. Tosprogede er som oftest børn med muslimsk baggrund, der i visse tilfælde *er* tosprogede og i andre tilfælde et- eller flersprogede. Det er en fælles betegnelse for elever med etnisk minoritetsbaggrund som anvendes i folkeskolen, i lovskrifter vedrørende folkeskolen og i behandlingen af emnet på seminariet. Derfor vælger jeg også at benævne de børn som hun taler om som en del af et minoritetsfællesskab frem for som tosprogede som Zoha selv gør.

en karakteristik der kun tilfalder elever med minoritetsbaggrund, deres skolegang til trods. At kunne **formulere sig på dansk** handler nemlig ikke om dansksproglige formuleringsevner som sådan, men snarere om at *muligheden* for at kunne konstruere Yasemin således er tilgængelig via hendes kropslige markører; hendes markerede andethed. Man kunne eksempelvis forestille sig et barn med majoritetsbaggrund klare sig dårligt i gymnasiet – i så tilfælde ville det **danske** sprog ikke blive fremhævet som en barriere for læring eller udvikling. Man antager at det danske sprog aldrig kan være et problem for et barn med danskspr oglig baggrund, men anvender det som en legitim forklaringsmodel på de vanskeligheder en pige med flersproglig baggrund måtte møde. Ved at anvende manglende formuleringsevner på dansk som årsag til Yasemins problemer i skolen er omgivelserne med til at konstruere flersproget baggrund som et problem for at begå sig, frem for som en ressource som børn og unge der begår sig på flere sprog er i besiddelse af.

I Yasemins tilfælde opstod der et modsætningsforhold mellem lærerens forståelse af hendes sproglige formåen, hendes flersprogede markering så at sige, og fortællerens forståelse af denne. I Glorias tilfælde er det et indre modsætningsforhold der skaber vanskeligheder. Fortælleren siger:

> "Det var frustrerende fordi jeg hele tiden ville overbevise dem om at jeg er god, jeg er rigtig god, det var simpelthen at være, at være stum, du kan så mange ting men du er simpelthen stum, altså du du kan ikke på det andet sprog, og så er det jo, det hele er tabt [I: Mm], og der var nogle perioder hvor jeg virkelig var; 'aaah', og står man der; jamen det er godt at du har fået 7-tal eller 9-tal, ej hvor er det godt, du har klaret dig rigtig godt' og jeg var bare sådan; 'er du klar over hvis jeg bare var født her så ville jeg bare have 11-taller hele vejen igennem, hvis jeg bare kunne fortsætte dernede fra" (Gloria p.65).

En stor del af Glorias skolegang har fundet sted i Eksjugoslavien, og hun skulle 'genlære' dansk ved ankomsten. Frustrationen opstår i splittelsen mellem på den ene side at *vide* at hun ikke kan udtrykke sig klart på sit andetsprog (du er simpelthen stum) og på den anden side være klar over sine evner udi det faglige. Det positionerer Gloria som mere uvidende og mindre begavet end fortælleren egentlig opfatter hende. I dette tilfælde er sproget en reel barriere for at kunne begå sig i uddannelsessystemet, men det er samtidig en illustration på den manglende anerkendelse der er af 'forskellige slags' dansk (Jørgensen 2006)

De sproglige positioneringer møder stort set alle hovedpersonerne, men det er særligt de muslimske hovedpersoner der positioneres religiøst – eller for hvem religion udgør en del af et billede der tegnes af dem som 'anderle-

des'. Foroven redegjorde jeg for Güls oplevelse af en stigende splittethed mellem på den ene side altid at have følt sig 'majoritetsnormal', men samtidig med den forhøjede medieopmærksomhed på "sådan nogle som hende" at blive positioneret som en del af minoritetsnormaliteten.

Denne positionering hænger delvist sammen med hendes muslimsk religiøse tilhørsforhold. Hun siger på et tidspunkt (hvilket Nadima også gør) at opmærksomheden har været stigende efter 11. september. Og de 'tosprogede' der tales om i eksempelvis uddannelses- og skolediskursen som jeg kort berørte foroven, er også tæt forbundet til 'tosprogede' med muslimsk baggrund. I den forstand kan religionen ikke udgrænses fra analysen af konstruktionen af en majoritets- og minoritetsnormalitet. Religion konstruerer delvist de pågældende hovedpersoner som en del af denne minoritetsnormalitet ud fra en betragtning om at 'danske værdier og normer' er baseret på et kristent (læs protestantisk) grundlag. Og da disse – i mange tilfælde – bekender sig til en anden trosretning, positioneres de per automatik uden for majoritetsnormaliteten. Som den følgende analyse viser, finder denne udgrænsning sted på forestillet grundlag om islam; en forestilling om at muslimer per definition er mere religiøse end kristne. I Yasemins fortælling søger fortælleren at beskrive hvordan hun mødes af majoriteten i forhold til religion:

> "jamen "du er muslim", ja det er jeg, "jamen hvorfor ser du" altså, "hvorfor gør du så sådan der", "hvorfor gør du det der" ik'. Jamen de tænker ikke på at, at, at inden for islam der er der samme, eller der er jo forskellige grader af det, og det er der også inden for kristen… eller selvom de kalder sig selv for kristne, så går de jo ikke i kirke hver søndag vel, og derfor, jeg kalder mig selv muslim" (Yasemin p.15).

Yasemin går ikke med tørklæde og hun er piercet i ansigtet; hun forstyrrer majoritetens forståelse af minoritetsnormaliteten som muslimsk *på en særlig måde* og dermed også handlende derefter. Ifølge fortælleren er majoritetens forståelse af muslimer såvel klichefyldt som forkert. Men hun positioneres ikke desto mindre ud af minoritetsnormaliteten på grund af sin fremtræden. I stedet for en udvidet forståelse af en minoritetsnormalitet, anerkendes hun simpelthen ikke som muslim, da der kun kan være en måde at gøre muslim på. Det betyder ikke at hun dermed positioneres i majoritetsnormaliteten, men hun bliver positioneret i et slags limbo (i negativ forstand) eller i et 'third space' (i positiv forstand). Fortælleren søger, via sin unikke fortolkning af at gøre muslim, at positionere Yasemin i et 'third space', i en anderledes normalitetsforståelse.

Gül gør lidt det samme når hun siger:

> ”de kunne godt se jeg ikke er dansker, ikke også. Men øh, når man snakker med dem…”er du muslim”. Øh, jamen det er noget andet hvis vi står og diskuterer end pol… religion, eller et eller andet, og så man spørger. Men sådan helt uden sammenhæng. Altså, hvorfor er det så vigtigt? Man skal bare i den bås der, fordi… jeg opfører mig jo meget normalt, som en dansker. Og min påklædning. Jeg har heller ikke tørklæde på eller noget. Men der er bare et behov, for at sætte en i bås, på en eller anden måde. Så, nå men det hele… der skal være et eller andet galt. **Der skal være et eller andet, så hun ikke er ligesom os, ikke også**. Så er det så det der spørgsmål, som muslim” (Gül p.32).

Prædikatet muslim må være det der skal anvendes når andre skal identificere Gül, på trods af hendes påklædning og på trods af fortællerens pointering af at hun jo opfører sig ‘som dansker’. Men ud over at der er lighedstræk mellem dette forsøg på at positionere sig ud over dikotomien og Yasemins forsøg på at gøre det samme, fremhæver Gül ydermere at hun jo opfører sig **normalt.** Dette normalt er vældig interessant i en diskussion af hvordan majoritetens normalitetsforestilling slår igennem selv i de fortællinger som tilhørere af minoritetsnormaliteten skaber. Det normale bliver i dette tilfælde ‘det danske’. Der sættes ikke spørgsmålstegn ved denne normalitetsforståelse, men den internaliseres ukritisk og gøres til den standard mod hvilken andre adfærdsformer og udtryksmuligheder måles. I den forstand understøtter fortælleren forestillingen om en majoritetsnormalitet som Gül selv føler at hun tilhører, men som hun – i mødet med den – bliver positioneret ud af.

Den hegemoniske magt der her kommer til udtryk gennemsyrer samtlige fortællinger og er så svært gennemtrængelig at det forekommer ualmindelig vanskeligt at ændre på denne normalitetsforståelse. Som vi skal se i analysen af flertydighed i fortællingerne, forsøger fortællerne i sprækker i deres fortællinger at nuancere denne hegemoniske forestilling om det normale (såvel majoritets- som minoritetsnormalitet), men ovenstående eksempel viser samtidig at de diskurser der er til rådighed er begrænsede, og at de i visse tilfælde også låser fortællerne, og derved hovedpersonerne, i en selvforståelse der ligger i tråd med andres forståelse af dem.

Nogle af de sprækker som optræder i fortællingerne om de ni hovedpersoner opstår netop i mødet med en mere nuanceret forståelse af en minoritetsnormalitet. Yasemin siger om sin skolegang på et studenterkursus:

> ”de jo vant til at der kommer meget forskellige mennesker, både danske der er anderledes og udlændinge og whatever, jamen altså… men alligevel altså, og det er virkelig en god ting for, fordi at det gør at lærerne de jo, der er jo ingen barrierer for altså, der er ikke noget der sådan, de kan jo sagtens glo på

dig selvom du ligner et eller andet. Og de kan jo sagtens tage dig alvorligt selvom du ser anderledes ud" (Yasemin p.34).

At lærerne er vant til 'anderledeshed' gør det nemmere for fortælleren at konstruere en selvforståelse for Yasemin der ligger i tråd med hendes oplevelse af eksempelvis at være muslim på 'en anden måde' end den klichefyldte måde majoritetsnormaliteten ønsker at positionere hende på. Såvel som i de tilfælde hvor minoriteten konstrueres som en negation til det danske, som i dette tilfælde hvor den konstrueres i en forestilling om mangfoldighed, er det altså majoriteten der har magten til at skabe virkeligheden. Det er først i mødet med tolerance og forestillinger om pluralitet at det at gå i skole bliver **en virkelig god ting**. Og det betyder igen at det er i samspillet mellem det enkelte minoriserede subjekt eller den minoriserede gruppe, og så den magtfulde majoritetsforståelse af denne minoritetsposition at den position rent faktisk overhovedet muliggøres.

På trods af fortællerens glæde over muligheden for at høre hjemme et sted, anerkender hun dog at der er en normalitet, den danske, og så er der 'det andet', som er udlændinge og danskere 'der er anderledes'. Hun har ikke andre diskurser til sin rådighed end den der handler om 'den normale dansker' og så alt det der falder udenfor. Det er den eneste måde hvorpå fortælleren kan skabe identitet og selvforståelse for Yasemin.

Nogle vil måske sætte spørgsmålstegn ved om ovenstående analyse er en mulighed når empirien ikke skaber indsigt i de reelle mekanismer omkring konstruktionen af en minoritets- og majoritetsnormalitet; når det udelukkende giver mulighed for at analysere hovedpersonernes oplevelse af at blive positioneret som en marginal og anderledes normalitet, og fortællernes tolkninger af disse positioneringer. Men hvad der har været interessant at analysere, har været fortællernes måde at positionere deres hovedpersoner på i deres levede liv. Det vil altså sige at fortolkningerne er baseret på en række **oplevelser** af andetgjorthed og marginal positionering, og med baggrund i undersøgelser der viser at eksempelvis medierne er medkonstruktører af en minoritetsnormalitet (jf. bla. Husein, Yilmaz et al 1997), bliver det muligt at vise at disse positioneringer er reelt følte og derved reelt oplevede.

At tage fortællerens perspektiv og analysere samfundsmæssige positioneringer fra dette perspektiv ligger i forlængelse af den teoretisk livshistoriske tradition der danner bagtæppe for denne afhandling, samt i forlængelse af den konstruktionistiske tanke om sprogets betydning i konstruktionen af sociale forhold. Det sprog som fortællerne anvender, har de et sted fra – det er ikke opstået ud af ingenting, hvilket igen betyder at diskurserne er til stede for at

de overhovedet er mulige at anvende for de pågældende fortællere. Derfor kan vi heller ikke afskrive de fortællinger der præsenteres i empirien. Og derfor bliver det også muligt at analysere fortællernes fortællinger om oplevet andetgørelse i et spænd mellem minoritets- og majoritetsnormalitet.

### 10.1.3 Hvad er 'danskhed'?

Den ovenstående analyse fører direkte over i en diskussion af begrebet 'danskhed' – hvad er det og hvordan forstås det af fortællerne? Hvordan hænger det sammen med religiøse såvel som kropslige markører? Hvordan hænger det sammen med den minoritets- og majoritetsnormalitet der er på spil i den foregående analyse? Og hvilken betydning har det for fortællernes muligheder for at positionere deres hovedpersoner?

Der er i fortællingerne mange bud på hvad danskhed er. Nogle fortællere knytter det snævert sammen med deres seminarieerfaringer, andre konstruerer danskhed i opposition til dem selv, og andre igen forsøger at diskutere hvordan de *også* kan være danske, blot på andre måder end den måde hvorpå danskhed gøres mest. Men hvad der er iøjnefaldende er hvor svært fortællerne har ved at definere 'danskhed' – det sker som oftest i opposition til det andet – fuldstændig på samme måde som majoriteten definerer 'danskhed'. Og derudover er det udtalt at 'danskhed' defineres som 'det normale'. Det drejer sig her delvist om et spørgsmål om magt; magten til at definere det 'rigtige', hvilket igen betyder at når 'danskhed' defineres i opposition til 'andethed', tillægges danskheden en betydning af normalitet og rigtighed. Edward Said har beskæftiget sig med forholdet mellem Vesten og Orienten og han siger i den forbindelse:

> "Orienten er […] et kollektivt begreb, der identificerer "os" europæere som en modsætning til "dem", dvs. alle ikke-europæere, og man kan faktisk hævde, at det vigtigste element i europæisk kultur netop er det, der har gjort kulturen hegemonisk både inden for og uden for Europa, nemlig idéen om en europæisk identitet, der er overlegen i forhold til alle ikke-europæiske folk og kulturer. Derudover finder der en hegemoni af europæiske idéer om Orienten, og disse understreger igen Europas overlegenhed og Orientens tilbagestående" (Said 2002 (1978) p.33).

Som citatet illustrerer, er der ikke blot tale om et Europa der definerer sig selv som overlegent resten af verden, der er også tale om et "resten" der forstår Europa således – at resten af verden så at sige er blevet interpelleret i denne forståelse, med afsmittende effekt på egen selvforståelse. Det samme gør sig

principielt gældende i empirien når fortællerne konstruerer 'danskhed' som det normale, og derigennem 'andethed' som det unormale. Danskhed bliver altså ikke kun til i opposition til det andet, det tillægges også en særlig værdi i relation til 'det andet'. Det kommer til udtryk på forskellig vis i empirien. Fortælleren i Ewas fortælling beskriver hvordan Ewa og hendes søster forsøger at installere 'dansk kultur' hos deres halvbror:

> "vi sådan prøver at give ham nogle ting med i ballasten eller i bagagen øh give ham noget ballast til ligesom at kunne kunne, ikke at skulle møde de samme mure som vi gjorde, og det har meget at gøre med at kende til bare sådan dansk kultur fordi hjemme hos os er der ikke meget dansk kultur, vi taler ikke dansk, vi spiser ikke dansk, vi er ikke danske, vi øh vi vi vi er ikke særlig meget sammen med danske mennesker, øh andet end dem som vi selvfølgelig har ude, altså nu ser jeg næsten kun danske danske mennesker i min omgangskreds men, men det er noget der er sket med årene, efter at jeg er flyttet hjemmefra" (Ewa p.6).

Kendskab til og besiddelse af 'dansk' kultur er i fortællerens optik det der skal til for at kunne omgås nogle af de barrierer der ellers møder minoriserede grupper i mødet med majoriteten. Med dette ræsonnement konstruerer fortælleren herved også en forestilling om 'dansk kultur' som en statisk og fikseret størrelse som står i modsætning til den ligeså statiske størrelse, 'den Andens kultur'. I hjemmet var der *ikke meget dansk kultur*, hvilket har resulteret i at det i visse tilfælde har været svært for Ewa og hendes søster at begå sig i majoritetssammenhænge såsom gymnasium og lærerseminarium. Men spørgsmålet er hvilken kultur det er fortælleren taler om? I hjemmet spiser de ikke dansk mad og taler ikke det danske sprog, men forestillingen om dansk kultur drejer sig ikke om dansk mad og det danske sprog, men om den særlige variant af mad og sprog der tilhører middelklassekulturen og som i stigende grad er forhold der er forbeholdt en bestemt gruppe danskere, men bestemt ikke alle danskere, heriblandt de danskere hvis forældre har anden national oprindelse end dansk.

Kulturen – som fortælleren forstår den – er altså knyttet til en *særlig* forestilling om dansk kultur, og det bliver i forestillingen, idet Ewa reelt ikke har adgang til den i kraft af sin minoritetsnormalitet. Og dog; fordi efterfølgende siger fortælleren at der *næsten kun er* ***danske mennesker*** *i hendes omgangskreds*. Denne gang cementerer hun forestillingen om 'det danske folk' som personer i Danmark hvis forældre og bedsteforældre er født og opvokset i Danmark. Når selv de personer som udgrænses fra det danske fællesskab omtaler danskhed som en kategori de ikke selv tilhører, bliver det svært at opnå det tilhørsforhold der skal til for at skabe anerkendelse og accept.

Fortælleren i Ewas fortælling tager skridtet videre og definerer danskhed yderligere ved at trække grænsen ved en europæisk baggrund. Fortælleren siger:

> "vi havde en gut som var tysksproget og som talte ligesom jeg gjorde dansk og, men som havde schweizisk baggrund, og hvor jeg tænkte at det er meget sjovt at det aldrig er ham men han hedder selvfølgelig ikke Ewa Angelevska, vel, han hedder bare Martin" (Ewa p.7).

Majoritetsnormaliteten kommer derved til at omfatte personer fra Vesteuropa, og kan igen knyttes an til ofte anvendte forestillinger om etnicitet; at være etnisk er ikke blot et spørgsmål om at stamme et andet sted fra, det er i høj grad et spørgsmål om at stamme fra **et bestemt sted.** I den forstand bliver 'den Anden' igen yderligere identificeret via afgrænsning – i første omgang afgrænsning fra 'det danske' og i anden omgang i afgrænsningen fra 'det vesteuropæiske'.

Den tredje afgrænsning der finder sted er når selv Ewa skrives ud af kategorien og ind i en diffus kategori der hverken kan benævnes 'danskhed' eller 'andethed'. I forbindelse med diskussioner på lærerværelset fremhæver fortælleren en enkelt episode hvor andre lærere med majoritetsbaggrund diskuterer de vanskeligheder som 'de tosprogede børn' repræsenterer – eller snarere *er*.

> "jeg oplever det bare til stadighed, altså mere og mere, at øh at det sådan at det også sådan er helt lovligt, ik, at det er også lovligt at [rømmer sig] at der kommer en skoleleder og siger; "ja nu har vi så et problem til indmeldingerne næste år fordi at hvis ikke vi får nogle øh nogle flere af dem med de brune hudfarver, så udløser der sig ikke øh et pædagogmedhjælpertillæg […] 'nej, nej det er heller ikke sådan nogle som dig', 'sådan nogle som mig, jamen hvad er det så for nogle?', altså hvis det ikke er sådan nogle som mig øh som netop er i den kategori som tosproget eller tresproget som har en anden øh kultur øh baggrund med sig hjemmefra eller hvad ved jeg og som har nogle andre ting i bagagen, hvis det ikke er sådan nogle som mig, hvad hvad er det så for nogle, ik"' (Ewa p.43-44).

Fortælleren illustrerer her en karakteristisk måde at kategorisere minoriteter som gruppe på, samtidig med at man udskriver det enkelte minoriserede subjekt af diskursen. Christian Horst taler om ikke-intenderet smågruppediskrimination og karakteriserer det som forhold hvor eksempelvis kollegaer skjuler modviljen mod etniske minoriteter i generaliseringer af negative forhold, eller hvor man i pædagogiske sammenhænge vælger at overse børns baggrund som en ressource og i stedet fremhæver deres baggrund som 'mangelfuld' (Horst 2006).

Man kan muligvis se ovenstående citat som netop en ikke-intenderet smågruppediskrimination hvor Ewas skoleleder på den ene side føler sig i sin gode ret til at omtale de børn der går på hans skole som børn med "brune hudfarver", og hendes kollegaer på den anden side understreger at det ikke er sådan nogle som hende der er tale om, når de taler nedsættende om børnene og børnenes familier. Det svarer til en klassisk anvendt formulering: jeg er ikke racist men… hvor man legitimerer sine nedsættende bemærkninger om befolkningsgrupper der ikke lever op til majoritetsnormaliteten; eller kommentaren: "men du er jo ikke som dem…" eller: "men du er jo god nok…". På den måde får man på den ene side dækket sin ryg ind med hensyn til den umiddelbare konfrontation, samtidig med at man får sagt sin uforbeholdne mening om dem der ikke 'passer ind' eller ikke 'vil passe ind'. Fortælleren opponerer da også på det kraftigste ved at Ewa *ikke* bliver sat i bås med 'dem', idet hun fremhæver de fællestræk der måtte være mellem 'dem' og Ewa. Og fortællerens konklusion er da også at lærerne i princippet ikke ved hvad det er der er galt med dem som de ser noget galt med, når hun siger: *hvis det ikke er sådan nogle som mig, hvad hvad er det så for nogle, ik, og det er der ikke nogen der kan give svar på, fordi det der med, hvad det så er for nogen det ved man sgu heller ikke rigtig selv det er bare sådan noget man er blevet vant til at sige (Ewa p.44)*. Det er blevet en del af diskursen på lærerværelset at tale om minoritetsbørn på en bestemt måde – denne måde er med til at cementere forestillingen om danskhed som noget særligt, og som noget 'de' ikke er i besiddelse af. Noget tilsvarende siger fortælleren i Yasemins fortælling når hun stiller sig undrende over hvad Yasemin er hvis hun *ikke* er dansker. Fortælleren siger:

> "så er det den der med "ja vi kan godt lide dig og din familie, men ikke alle dem der laver ballade".(I Griner) "Kan du godt lide danskerne der laver ballade eller hvad?" "Nej, men øh, nu er de jo heller ikke kommet til landet", "nå men det er også rigtig nok, jeg synes heller ikke det er fair", men den kommer så mange gange" (Yasemin p.52).

Her mener jeg at man kan tale om eksklusionsmekanismer der umuliggør minoritetsgruppers mulighed for på nogen måde at opnå en følelse af tilhør, når hele deres fundament kan rokkes ved at man som argument for ikke at kunne lide dem anvender deres migrationsstatus. Der ligger implicit i citatet en forestilling om at uregerlige 'danskere' bliver man nødt til at acceptere idet de er født i landet, hvorimod uregerlige 'andre' kan man uden blufærdighed kræve ændrer adfærd, da de "jo kun er her som gæster". I den forstand bliver det yderst vanskeligt at ophæve dikotomiseringen mellem danskhed og andethed.

Ønsket er vel i og for sig heller ikke at ophæve dikotomiseringen og derved underkende det værdifulde der også ligger i andetheden. Ønsket er snarere en bredere accept af andethed og en oplevelse af inklusion i det offentlige såvel som i det private rum. Ingen af fortællerne giver udtryk for at ønske for deres hovedpersoner at de 'bliver danske', men de efterlyser en udvidelse af kategorien således at danskhed også kan rumme flertydigheden i hovedpersonernes selvforståelse og identitetsprocesser. Fortællerne søger selv at åbne for denne flertydighed i deres forsøg på at gradbøje danskhed og andethed, men som oftest ligger disse gradbøjninger inden for de positioneringsmuligheder der allerede eksisterer i det modsætningsfyldte forhold mellem 'os' og 'dem'. På forskellig vis opererer fortællerne med grader af danskhed; nogle søger at sætte procenter på hvor danske de føler sig og hvor 'udenlandske' de føler sig. Andre anvender mængdebetegnelser som 'for meget', 'mindre', 'slet ikke' om danskhed og andethed. Eksempelvis siger Gül:

> "jeg har faktisk mest været sammen med danskere, fordi jeg har… jeg har faktisk ikke følt jeg havde noget tilfælles med tyrkiske, eller udenlandske fyre. For de har følt at jeg var for meget dansk, ikke også. Og jeg har jo så følt at de var for meget tyrkisk. Øh. Det har ikke været der. Men nu synes jeg, jeg går mere den anden vej. At jeg har mere tilfælles med… Faktisk ikke mere tilfælles, men at man mere kan forstå hinandens sprog" (Gül p.40).

Gül har mest været sammen med danskere (og igen ser vi hvorledes danskhed konstrueres som noget de pågældende personer er født med og som naturaliseres via det sprogbrug som fortællerne anvender), da hun har følt at tyrkiske fyre var **for tyrkiske** og hun selv var **for meget dansk**. Men samtidig siger fortælleren også at den oplevelse ikke er så stærk længere idet at Gül og andre tyrkere nu **bedre kan forstå hinandens sprog.** Det fremgår af konteksten at det sprog fortælleren her taler om, ikke er sprog i nationalsproglig forstand, men at der snarere er tale om fælles forståelsesramme. Fortælleren positionerer Gül med andre minoriteter via det fælles sprog der konstrueres når man befinder sig i en marginal position. I Yasemins tilfælde fremhæver fortælleren graden af danskhed ved at modstille det en forestilling om 'det traditionelle':

> "vi er heller ikke så'n, meget danske, altså hjemme hos os. (Mhh.) Det er der måske nogen der tror, øhmm, men det er vi faktisk ikke, altså vi er rimelig traditionelle" (Yasemin p.20).

Hvor danskhed nogle gange modstilles "andethed", karakteriseret ved etnicitet, tyrkisk, pakistansk eller anden nationalitet, modstilles det altså her "det traditionelle". Herved ophøjes danskhed således til at være repræsentant for

det traditionelles modstilling, nemlig "det moderne". Man kan så sætte spørgsmålstegn ved om danskhed *er* indbegrebet af det moderne? Men igen i den offentlige diskurs er der en udbredt tendens til at ligestille minoritetskulturer med "traditionel levevis", nogle vil endda gå så langt som til at sige at repræsentanter for minoritetskulturer i Danmark er "tilbagestående" i deres livsform, og at integration handler om at "få dem **op** på vores niveau"(blandt andet Mogens Camre i sin årsmødetale 2001). Det er også hvad der implicit ligger i fortællerens modstilling af det danske overfor det traditionelle, og hermed positionerer fortælleren Yasemin i den offentlige diskurs om tyrkiske migranter som tilhørende en traditionel (og hermed statisk og fastlåst forestilling om) kultur.

Andre forestillinger om "den Andens kultur" optræder også i fortællingerne. Med slet skjult ironi siger Natasja således:

> "mine forældre repræsenterer meget godt det danske samfunds holdninger omkring etniske minoriteter (griner) sådan lidt, eller på en måde, ik [I: Mm], fordi altså, jeg kan i hvert fald også huske min mor blev meget, meget træt af den måde min far var på øhm fordi det var meget sådan at, at så sad de med mændene og tyggede sådan noget der hedder *khat* det er sådan somalisk euforiserende stof, så sad de ude i køkkenet og så spiste kvinderne og børnene ude i køkkenet og det gad hun ikke" (Natasja p.2).

Fortælleren ved godt hvad "danskerens" forestilling om minoritetsnormaliteten er. Det er kvindeundertrykkende og mandsdomineret med arbejdsomme kvinder og dovne mænd, der hovedsageligt hænger i tehusene eller – som i dette tilfælde – i køkkenet og tygger khat. Men fortællingen stopper jo ikke der. Fortælleren afslutter med at sige at *det gad hun ikke*. Og den del af fortællingen er ofte udeladt i den almene forestilling om familielivet blandt etniske minoriteter. Natasjas forældre bliver skilt da Natasja er ni år (se portræt), og derved bryder de med de forestillinger danskerne har om minoritetsnormaliteten. Spørgsmålet er om fortælleren godtager forestillingen om minoritetsnormaliteten, eller om hun anerkender forskellige måder at gøre minoritetsnormalitet på? På den ene side kan man tolke ovenstående udsagn som en ureflekteret indoptagen af den klichefyldte forestilling om minoriteters hverdagsliv, men på den anden side definerer fortælleren netop ikke Natasja som hverken "dansk" eller som en del af det danske fællesskab. Hun siger:

> "men det er jo ikke fordi sådan, jeg vil da ikke sige altså, det er ikke fordi jeg sådan; 'ej jamen jeg vil godt have, fremover skal I kun tænke på mig dansker, det har jeg ikke overhovedet [I: Mm], det er jeg sådan set ligeglad med, altså

de må godt tænke på mig som sådan, at jeg har en etnisk baggrund eller hvis de har lyst" (Natasja p.10).

Og i den forstand giver det mening at tolke det første citat kritisk ud fra en betragtning om at fortælleren godt er klar over at der er flere måder at gøre minoritetsnormalitet på, og at den kliche fortælleren beskriver ovenfor *også* er en kliche for fortælleren selv – at det ikke er en forestilling som *hun* nødvendigvis deler med "danskerne". Fortælleren anerkender altså ikke klicheen om minoritetsnormaliteten, men søger at positionere Natasja i et 'third space' ved hjælp af en fokusering på Natasjas unikke og individualiserede selvforståelse. Hun siger – i tråd med flere af fortællerne i denne afhandling at:

"det er bare meget vigtigt at de respekterer, mig bare som den jeg er, og jeg er altså jeg er mig selv først og fremmest når jeg er herhjemme og først og fremmest når jeg er dernede på seminariet så er jeg lærerstuderende" (Natasja p.10).

Özlem siger noget tilsvarende:

"normalt ser de mig nemlig som enormt dansk. Og så går det tit den anden vej. At de oplever, nåh, gud, hun er sku alligevel ret… og så videre, ikke (mmm). Meeeeeget tit… men det er også fordi, altså at man har jo sin identitet, og den består af mange dele. Og at der i Danmark, er sådan en, øh, holdning. Eller der er ikke en særlig… der er ikke plads til at man kan være så forskellige, ikke" (Özlem p.32).

Hvis vi prøver at se på de to citater har de det til fælles at begge fortællere ønsker accept af *hvem* de er og ikke af *hvad* de er. Natasjas fortæller siger det ved at sige at folk skal se Natasja som den hun er, og Özlems fortæller illustrerer det ved at sige at ens identitet består af mange dele. Begge ønsker de at man ser flertydigheden frem for den snævre og fastlåsende "andethed". Og begge citater *viser* hvordan fortællerne kæmper for at positionere deres hovedpersoner i den flertydighed der i så høj grad kendetegner deres levede liv og de fortællinger der konstrueres af disse levede liv. Citatet om Özlem illustrerer ydermere det modsætningsforhold hende omgivelser befinder sig i når de skal forsøge at karakterisere Özlem. På den ene side ser andre hende som "enormt dansk" og på den anden side er hun alligevel "ret…". Det "andet" har fortælleren ikke ord for, idet hun ikke vil forfalde til de klicheer der konnoterer andethed, og derfor vælger hun at omgås disse ved at løfte fortællingen ud af en kontekst og ind i en mere almen refleksion over de multiple identiteters natur.

Det interessante er at fortælleren ikke har besvær med at italesætte at Özlem ses som "ret dansk" – hun er, såvel som de der karakteriserer Özlem godt klar over hvad det vil sige at være ret dansk, men hun vil ikke forfalde til at positionere Özlem dér. I stedet vælger hun at positionere hende uden for kategori og ind i en teoretisk konstruktion af identitet som flertydigt og komplekst. Og man kan sige at det er det samme der gør sig gældende når Natasja siger at hun i en hjemmekontekst vil ses for hvem hun er og i en seminariekontekst vil ses som lærerstuderende. Hun konstruerer også et 'third space' der rækker ud over positioneringen som hhv. "dansk" og "andet".

Man kan diskutere hvor meget 'third space' der er over disse positioneringsforsøg, idet de ligger i tråd med tænkningen om identitet som flerfacetteret, foranderlig og kontekstafhængig. Men i disse tilfælde *er* der tale om en konstruktion af hybride identiteter, idet disse positioneringsmuligheder ikke på samme måde er tilgængelige for minoriteter i en majoritetssammenhæng; her er det vanskeligere at tale om eksempelvis en læreridentitet eller en kønsidentitet, idet deres "etniske" identitet altid overlejrer disse (i disse tilfælde) underordnede identiteter. Minoriteter er altid og allerede interpelleret som "den Anden" som Frantz Fanon så illustrativt viser i "Black Skin, White Masks":

> "I could no longer laugh, because I already know that there were legends, stories, history, and above all *historicity,* which I had learned about from Jaspers. Then, assailed at various points, the corporeal schema crumbled, its place taken by a racial epidermal schema […] on that day, completely dislocated, unable to be abroad with the other, the white man, who unmercifully imprisoned me, I took myself far off from my own presence, far indeed, and made myself an object […] But I did not want this revision, this thematization. All I wanted was to be a man among other men" (Fanon 1967 p.112).

På forskellig vis konstruerer de forskellige fortællere danskhed i en spejling af deres hovedpersoner – i visse tilfælde anerkender de den almene diskurs om danskhed og derved også den almene diskurs om "andethed", men i andre tilfælde anfægter de den, opponerer imod den og forsøger at konstruere positioneringsmuligheder der rækker ud over den dikotomisering der ligger i forestillingen om danskhed som "den Andens" modsætning.

### 10.1.4 Opsamling på "minoritets- og majoritetsnormalitet"

Indledningsvist stillede jeg spørgsmålet hvorledes hovedpersonerne i fortællingerne positioneres og positionerer sig i forhold til forestillinger om andet-

hed. I den ovenstående analyse har jeg søgt at vise at dette blandt andet kommer til udtryk ved hjælp af forståelser af normalitet. Jeg har valgt at arbejde med normalitetsforståelser i forhold til tre spørgsmål: 1) i forhold til 'hjemme og ude', 2) i forhold til kropslige markører og 3) i forhold til fortællinger om 'danskhed'.

I forhold til det første spørgsmål kan man sige at normaliteten kommer til udtryk som en slags diasporisk identitet. Ingen af de ni fortællere formår at positionere deres hovedpersoner *enten* som danskere eller som udlændinge. De er både-og og inkorporerer derved diasporaen i deres tilhørsforhold. Det diasporiske kommer særligt til udtryk når 'det oprindelige' heller ikke italesættes som hjemme, eller når alle steder italesættes som hjemme. Denne form for positionering hænger sammen med normalitetsforståelser i og med *forestillingen om* det 'normale' hos de respektive fortællere aldrig er dér hvor deres hovedpersoner er; eller sagt med andre ord: hovedpersonerne repræsenterer aldrig 'det normale'. I visse fortællinger lykkes det hovedpersonerne kort at glemme at de er det modsatte af normale, eksempelvis når de er på ferie i deres forældres hjemland. Men de vender tilbage til italesættelsen af disse erfaringer som midlertidige og ustabile.

I Danmark positioneres hovedpersonerne i en minoritetsnormalitet af såvel fortællere som af omgivelser. Og i udlandet positioneres de også i en minoritetsnormalitet som tilflyttere og som personer der har vanskeligt ved at acceptere normerne og reglerne i det pågældende land. I visse tilfælde anerkendes de på lige fod med majoriteten, og her burde der være en mulighed for at skabe positioneringsmuligheder, men som flere af fortællerne udtrykker det, så er de 'for danske' til at kunne indgå i denne majoritetssammenhæng. Det vil med andre ord sige at i Danmark er de for 'fremmede' til at kunne indgå i en majoritetsforståelse af normalitet, og i udlandet *føler* de sig for fremmede til at kunne indgå i samme. Symbolsk kommer Danmark og forældrenes hjemland altså til at repræsentere det samme for hovedpersonerne: et sted hvor der ikke er 'plads' til dem og deres selvforståelse.

I samtlige fortællinger italesættes det andet spørgsmål om kropslige markører som afgørende for konstruktionen af hhv. majoritets- og minoritetsnormalitet. En fortæller viser hvordan hun opfattes som afvigende, da hun vælger ikke at bære tørklæde; hun gør minoritet forkert ifølge majoritetens forståelse af disse. En anden fremhæver sprogets betydning for inklusion i en majoritetsnormalitet: når Güls sproglige kompetencer ikke anerkendes på grund af en læges forudindfattede opfattelser af minoriteter, hænger det netop sammen med at hun – hvis han anerkendte hendes dansksproglige formåen – ikke ville leve op til hans forståelse af minoritetsmajoriteten; hun så at sige

forstyrrer hans kategorier. Et tredje eksempel på hvordan minoritets- og majoritetsnormalitet konstrueres i et dialektisk samspil er hvor der bliver sat spørgsmålstegn ved en af Yasemins måder at gøre islam på; hvis ikke hendes adfærd afspejler majoritetens forståelse af hvorledes muslimer opfører sig, kan de ikke 'passe ind' i deres forståelse af en muslim; så når hovedpersonerne forstyrrer denne forståelse af en minoritetsnormalitet, forstyrrer de også den hegemoniske orden i majoritetens selvforståelse.

Denne diskussion af hvordan kropslige markører kan være med til at forstærke eller forstyrre en særlig forståelse af en minoritetsnormalitet, er karakteristisk for hvorledes fortællerne italesætter flertydigheden i hovedpersonernes levede liv. At skulle forhandle en identitet der ligger ved siden af majoritetens forståelse af minoriteten bliver i den forstand et livsvilkår for hovedpersonerne, og i visse tilfælde resulterer forhandlingen i at majoriteten blot bliver bekræftet eller forstærket i deres minoritetsforståelse. Skønt disse forhandlinger er centrale for hovedpersonerne, er de ikke desto mindre forstyrrende for den majoritet som hovedpersonerne forhandler med, og denne ubehagelige forstyrrelse er medvirkende årsag til en fastholden i en forestilling om en særlig minoritetsnormalitet; majoriteten hører simpelthen ikke hovedpersonernes argumenter for en udvidet normalitetsforståelse, idet en sådan skaber uro hos majoritetens selvforståelse. Det vanskeliggør konstruktionen af 'third space', og ekskluderer minoriteten fra et udvidet fællesskab. Når minoritetsnormaliteten så samtidig opretholdes af minoriteten selv, vanskeliggøres bevægelsen mod 'third space' yderligere som vi skal se i den tematiske analyse af hvordan andre minoriteter påvirker fortællernes positioneringsmuligheder.

I forlængelse af diskussionen af minoritets- og majoritetsnormalitet, ligger også diskussionen af danskhed. Det tredje spørgsmål om danskhed bliver nemlig parameteret for majoritetsnormalitet, og denne konstrueres af fortællerne i en spejling af en forståelse af 'andethed'. Fordi skønt fortællerne søger at positionere hovedpersonerne i et 'third space', er de samtidig medvirkende til at afvikle denne positioneringsmulighed ved løbende at referere til 'danskhed' som 'det normale' og 'det almindelige'. I den forstand er de medkonstruktører af en majoritetsnormalitet, da de ikke har andre diskurser til deres rådighed. Så de ansatser der måtte være til at udvide normalitetsbegrebet må findes i de sprækker i fortællingerne som jeg analyserer frem nedenfor.

## 10.2 Andetgørelse og Uddannelse

I den foregående tematiske analyse har jeg søgt at vise hvordan forskellige normalitetsforståelser kommer til udtryk i de ni fortællinger. Jeg har knyttet det an til betragtninger over geografiske tilhørsforhold, kropslige markører og konstruktionen af danskhed. I den følgende analyse er det intentionen at vise hvordan de ovenstående normalitetsforståelser er tæt forbundet med de ni fortælleres betragtninger og overvejelser vedrørende uddannelse og skole. Skole, seminarium og arbejdsplads er nogle af de steder hvor man kan forvente at mødet mellem "os" og "dem" sættes på spidsen i og med at det er i disse sociale kontekster at man møder andre "kategorier" end dem man selv tilhører.

Men derudover er særligt den danske folkeskole, lærerseminariet og folkeskolen som arbejdsplads offentlige institutioner og sociale sfærer hvor den nationale idé produceres og reproduceres; og derfor er det også nogle af de arenaer hvor konstruktionen af "den Anden" finder sted. De andetgørelsesprocesser jeg i det følgende analyserer, er altså relateret til den kontekst de skriver sig ind i – nemlig den danske folkeskole på tre niveauer: som institution man er bruger af (elev), som institution man studerer, analyserer og forbereder sig til at indgå i (lærerstuderende) og som institution man arbejder i (lærer).

Når fortællerne sætter deres hovedpersoner ind i en uddannelseskontekst, gør de det ofte i relation til ovenstående problemstilling om normalitetsforståelser, og det er også det fokus jeg har valgt for de følgende tematiske analyser. Det betyder at jeg ikke kommer ind på mere overordnede argumenter og diskussioner om skole og uddannelse, men søger at centrere analysen omkring det spændingsfelt der opstår når "den Anden" møder en skole- og uddannelseskontekst, der delvist ikke anerkender denne "andens" tilstedeværelse, eller i hvert fald ikke på dennes præmisser.

Som med hovedområdet om normalitetsforståelser, er dette hovedområde også opstået på baggrund af hhv. de tre case-analyser, en tværlæsning af empirien og en fokusering der har til formål at diskutere de undersøgelsesspørgsmål jeg opstillede indledningsvist, særligt det spørgsmål der er centreret omkring oplevelser af forholdet mellem andetgørelse og uddannelse. Som beskrevet foroven falder denne analyse i to dele; en der har med almene skoleoplevelser at gøre og en der centrerer sig omkring lærerseminariet og arbejdet som færdiguddannet lærer. Hér inddrager jeg også erfaringer fra de studerendes praktikperioder, såfremt disse er relevante for analysen.

### 10.2.1 Folkeskoleoplevelser og andethed

I fortællingen om Zohas, er der en grundlæggende frygt hos Zohas forældre i forhold til hvad skolen kan finde på at gøre ved deres datter. Det kommer delvist til udtryk når de sender deres datter på en arabisk friskole, og ydermere da de beslutter sig for at vende tilbage til Pakistan. Fortælleren fremhæver ikke frygten for at Zoha skal blive "for dansk" som et argument, men vender det om og siger at det er et spørgsmål om at den arabiske friskole repræsenterer et trygt forum hvori forældrene kan være visse på at de værdier og normer de oplever som "deres" opretholdes og tilegnes af Zoha. I forhold til frygten for det ukendte, er det ikke et unikt fænomen. Hvis vi sammenligner denne fortælling (Zohas) med fortællingen om Gül, siger fortælleren på et tidligt tidspunkt, at Güls mor ikke tillod hende og broderen at deltage i den årlige lejrskole i tredje klasse, fordi hun var bange for hvordan hun og hendes bror ville blive behandlet – hun var bange for at lærerne ikke ville passe godt nok på hendes børn, og som Gül selv siger:

> "jeg måtte jo ikke komme med på lejrskole […] det var mere fordi hun ikke havde det der… øøh. Altså danskere det er sådan nogle der… de vil ikke passe på mit barn. Der ville måske ske et eller andet. Det var mere det hun var bange for […] Altså på en måde kan jeg godt forstå hende, fordi det er… altså hun kommer ikke til Danmark, når hun var lille så hun kan se hvordan og hvorledes de er. Men hun bliver smidt ind i et land hvor hun overhovedet ikke kender… det eneste hun kan se, er hun synes det er meget åbne, kvinder har meget åbent tøj på, og de gør hvad de har lyst til. Og det vil hun ikke have hendes børn skulle lære" (Gül p.8-9).

Kompleksiteten i forholdet mellem "det danske" og "det andet" udtrykkes også i dette citat, men mellem linierne. Når fortælleren siger at moderens eneste indtryk af danskere er letpåklædte kvinder, kategoriserer hun automatisk danskere som letpåklædte og ikke et forbillede hun ønsker for sine børn. Hun har ikke lyst til at hendes børn "skal lære" at være danske, hvis det indebærer at kvinder går i åbent tøj og gør hvad de har lyst til. Men udover at det kan være svært at forlige sig med tanken om at hendes børn skal eksponeres for denne åbenhed (man kunne jo argumentere for at det lærer de vel under alle omstændigheder, lejrskole eller ej), kan der også ligge et andet argument bag modviljen mod lejrskolen. Som fortælleren selv fremhæver, har Güls mor ikke gået i skole i Danmark og kender ikke til det danske skolesystem, hvor vægten i høj grad lægges på "selvets skole" og hvor udviklingen af selvstændighed, individualitet og identitet er i højsædet (Husted 2003). Derfor kan det også forekomme i bedste fald irrelevant og i værste fald skadeligt at sende sit

barn af sted på en overnatningstur med fremmede voksne og fremmede børn, når man ikke kan gennemskue argumentet herfor. Skole er ikke i alles forståelse en institution der har til formål at lære børn at begå sig selvstændigt og kritisk i verden, men er for nogle en institution hvor klassiske og traditionelle færdigheder og kundskaber tilegnes med henblik på videre uddannelse og dermed økonomisk fremgang (Agacanoglu 2006). Hvis det er tilfældet, kan det være svært for Güls mor at se argumentet bag en lejrskole i skoleregi.

Som sagt tidligere er tryghed ved det kendte og angsten for det ukendte et tema der optræder i flere fortællinger. Zoha går som sagt ikke på en kommunal skole, men på en arabisk friskole, da *de ikke kendte så meget til det danske skolesystem* og at det var *mere betryggende for dem* at sende hende på arabisk skole med genkendelige undervisningsformer. Men hvad der er endnu mere udtalt i flere fortællinger, er det skel der skabes mellem fortællernes forståelse af deres hovedpersoner og disses oplevelser af andres forståelse af dem i skolesammenhænge. Der er eksempelvis et decideret modsætningsforhold mellem hvorledes de ser sig selv som kompetente, og hvorledes de fratages denne kompetence via andetgørelse og positionering som inkompetente. Fortællingen om Gloria i den ovenstående analyse, hvor fortælleren beretter om frustrationen over at kunne indholdet men ikke udtrykket, er delvist eksempel herpå, men særligt fortællingen om Yasemin sætter det på spidsen.

> "de prøvede at sætte mig i bås fordi jeg var udlænding, men egentlig passede jeg ind [i normalklassesammenhæng], fordi jeg havde ikke svært ved at snakke dansk. Alligevel satte de mig sammen med de udlændingeelever, der havde besvær med at snakke dansk. […] jeg synes at det er lidt dårligt, at de satte os sammen på den måde i stedet for at blande os med de andre børn" (Yasemin p.3).

Fortælleren fremstiller her Yasemins selvforståelse som dansktalende og sprogligt ligeværdig med de etnisk danske elever, men det er ikke nødvendigvis skolens forståelse af hende. Hendes tidlige oplevelse af kategorisering er et eksempel på hvorledes hendes anderledeshed bliver synliggjort. Fra første klasse grupperes børnene således, at der ikke hersker tvivl om at der findes et "os" og et "dem". Yasemin selv oplever sig ikke som synderlig anderledes, men ikke desto mindre opfattes hun som sådan af skolen. Denne dialektik mellem Yasemins egen selvforståelse og skolens og lærernes handlinger er interessant. Når Yasemin konstrueres som anderledes ændres hendes syn på sig selv også gradvist. Hun er fremmed – eller udlænding som hun selv siger – fordi hun bliver kategoriseret eller positioneret som fremmed. I Old and New

Identities, Old and New Ethnicities beretter Stuart Hall om en episode med sin søn. Han siger:

> "my son, who was two and a half, was learning the colors. I said to him, transmitting the message at last, "You're Black." And he said, "No. I'm brown." And I said, "Wrong referent. Mistaken concreteness, philosophical mistake. I'm not talking about your paint box; I'm talking about your head." That is something different. The question of learning, learning to be Black. Learning to come into identification" (Hall 1991 p.55).

På samme måde illustrerer fortælleren i denne fortælling om Yasemin hvordan identifikationen med 'den Anden' ikke er noget man fødes med eller noget der sker pludseligt, men foregår som en proces over tid hvorved den enkelte (og i dette tilfælde Yasemin) positioneres som én der tilhører en bestemt kategori og det tilmed en kategori der for det første fordrer særlig opmærksomhed, og for det andet der i udgangspunktet ikke er ligeværdig med majoritetsnormaliteten.

At der finder en skævvridning sted af værdien af at tilhøre hhv. den ene eller den anden kategori understreges blandt andet hos Gitz-Johansen, når lærerne i gængs tale omtaler elever med et svagt dansk som sprogsvage, skønt det kan være svært at vurdere når man ikke taler elevens modersmål (Gitz-Johansen 2004). Ligesådan ser vi en værditilskrivelse af det at være 'hvid' – den hvide elev bliver ikke per automatik tildelt specialundervisning, og i andre tilfælde ser vi at den etnisk danske elev eksempelvis ikke sprog-screenes inden skolestart som det er praksis med elever med minoritetsbaggrund.

Også Gül oplever denne positionering som "den Anden" i skolekontekster, og hvordan hun over tid positioneres som anderledes. I fortællingen om Gül ser vi interpellationen finde sted i forhold til en misforstået opmærksomhed på hendes tyskkundskaber. Fortælleren siger:

> "så blev jeg sendt på en tysk-dansk privatskole […] når man skulle lave diktat, så var det ikke danske diktater man lavede, det var så tysk. Og så min lærer, med god mening, så stod også sådan, "neeeej Gül har *kun"* øøh, næh Gül har kun, hvor mange fejl var det, ja sådan "47 fejl", eller sådan noget. "Neeeej", altså sådan "*kun"*. Og selvom det var neeeej, og *kun*, så skulle de andre, sådan… "nej hvor er du dygtig", og sådan noget. Men det var…altså jeg hader, jeg har altid hadet at folk skulle have ondt af mig, ikke også. Og det var også noget jeg følte der, så det var ikke noget jeg var stolt af, overhovedet. Det var bare sådan… det var ikke så godt" (Gül p.10-11).

Principielt kan man tale om den samme form for positionering, men hvor det i Yasemins tilfælde var en institutionel positionering i kraft af hendes place-

ring i en modtageklasse, har vi her at gøre med en personlig positionering når hendes lærer – i et misforstået forsøg på at understrege at Gül skam også er med – roser hendes (ifølge fortælleren) mildest talt dårlige diktat. Fortælleren siger efterfølgende at hun hader at folk skal have ondt af hende, og i direkte relation til den ovenstående beretning, tolker jeg dette udsagn som at fortælleren på det tidspunkt bliver klar over sin 'andethed'.

Der ligger i lærerens reaktion et forsøg på at inkludere Gül, men det har den modsatte effekt; Gül føler opmærksomheden på sig og sin person, og fortælleren tager afstand fra denne opmærksomhed, idet den blot understreger hendes anderledeshed – fuldstændig som når fortælleren i Yasemins fortælling siger at hun synes det er "dårligt at de sætter dem sammen på den måde". Også heri ligger højst sandsynligt en forestilling om at ved at sætte de tyrkisktalende børn sammen, skaber man et rum af tryghed, men i Yasemins tilfælde virker det omvendt – hun bliver gjort opmærksom på sin anderledeshed, og fortælleren oplever det som en kunstig markering af denne anderledeshed; den bunder jo ikke i noget reelt; som hun selv siger: hun taler jo udmærket dansk!

Men en ting er hvordan hovedpersonerne positioneres af lærere og system, noget andet er hvordan de positioneres af deres klassekammerater. Hele positioneringsbevægelsen er et komplekst samspil mellem forskellige aktører, og klassekammeraterne er en del af dette kompleks på godt og ondt. Flere af fortællerne fremhæver hvordan de er blevet drillet i skolen på grund af deres udseende, deres navne, deres påklædning osv. Men hvilken betydning har andethed i det sociale samvær med andre jævnaldrende? Og hvordan påvirker drillerierne og eksklusionen deres skoleoplevelser? Og slutteligt: hvordan er de selv med til at positionere sig ud af fællesskabet – altså hvordan positioneres og hvordan positionerer de sig i forhold til kammeratskab. Fortælleren i Zohas fortælling siger at det var hårdt at starte i gymnasiet og begrunder det således:

> "Det kan også godt være det har noget at gøre med min påklædning. Fordi jeg gik i meget pakistansk tøj. Og så plus at øh, min fritid bestod jo ikke så meget i at jeg havde en kæreste, eller at jeg skulle til fest, eller jeg skulle på druktur, sammen med klassekammeraterne. Og det var der jo meget af, både 1g., 2g.. Hvem scorer hvem, og… og jeg følte bare ikke en del af det fællesskab, fordi jeg havde det bare ikke på den måde. Rent fagligt havde vi det godt. Men lige så snart det kom til det sociale så synes bare det blev lige lidt svært at føle… det var lidt ensomt" (Zoha p.15).

Der er her i høj grad tale om at fortælleren positionerer Zoha frem for at hun positioneres af sine klassekammerater. Fortælleren tillægger Zohas særlige karakter betydning i eksklusionen fra fællesskabet over manglende respekt for anderledes måder at gøre gymnasium på. Det er så at sige Zohas egen skyld at hun ingen venner har. Det betyder ikke at det nødvendigvis er rigtigt, men det er den selvforståelse der kommer for dagen når fortælleren siger at det er egenskaber ved *Zoha* der er årsagen. Det er hendes mangel på lyst til at drikke sig fuld, hendes påklædning og hendes manglende engagement i "hvem der har scoret hvem".

En undersøgelse foretaget i 2003 (Seeberg 2003) viser hvordan netop det sociale fællesskab i gymnasiet og på videregående uddannelser er en vægtig årsag til frafald i uddannelsessystemet blandt minoriserede unge. Zoha falder ikke fra uddannelsen, men hun ekskluderes af de samme årsager som undersøgelsen viser er årsagerne til frafaldet. Ikke at kunne indgå i det sociale spil der udspiller sig i gymnasiet får stor betydning for følelsen af tilhør. Og i Zohas tilfælde resulterer det i ensomhed. Der er ikke plads til ikke at drikke sig fuld, "score" og klæde sig "vestligt". At fortælleren tillægger Zoha selv årsagen til det manglende sociale engagement, kan tolkes som et udtryk for en internalisering af de andetgørelsesprocesser der finder sted; hun kunne jo "bare" gøre som alle de andre og på den måde blive inkluderet. Men Zoha kan ikke bare gøre som alle andre – det er jo det der gør Zoha til Zoha, og hvis hun kompromitterer sig i den forstand, positioneres hun ligeså ufrivilligt som i det modsatte tilfælde. Ydermere viser en række citater i de foregående analyser, at skønt hovedpersonerne gør alt hvad der står i deres magt for at tilpasse sig, anerkendes de alligevel ikke af det nationale fællesskab. Løsningen for Zoha er således ikke at tilpasse sig, men at konstruere en tredje positioneringsmulighed, som vi så i case-analysen, at hun rent faktisk lykkes med et langt stykke hen ad vejen. I den følgende analyse af seminarieerfaringer, skal vi se hvordan fortælleren i Ewas fortælling italesætter netop spændet mellem assimilation og konstruktionen af 'third space' i sit valg af fokus i læreruddannelsen.

Hvor Zoha i ovenstående tillægges årsagen til udgrænsningen, er Yasemin mere flertydig i sin beskrivelse af eksklusionsmekanismerne i folkeskolen. Hun siger:

> "Det faktisk meget slemt, da jeg skulle ind i en ny klasse. Det var virkelig det værste der kunne ske for mig, og da jeg så startede, var jeg den første udlænding de nogensinde havde haft – i hvert fald i den klasse. Og de var sådan helt, altså de stod og spurgte om jeg ku' snakke dansk og sådan noget" (Yasemin p.5).

Det er ikke Yasemins skyld at det var svært at starte på en ny skole – det er de strukturelle forhold der vanskeliggør forholdet mellem Yasemin og hendes klassekammerater, eller Yasemins oplevelse af eksklusion: der er ingen andre minoriteter i klassen, der er ingen præcedens for "hendes slags" så det kan ikke forventes at klassekammeraterne skal vide hvad de har med at gøre. Derfor forfalder de også til spørgsmål der – i fortællerens optik er tåbelige – såsom om Yasemin kan dansk. Men igen tillægges årsagerne ikke direkte de andre deltagere – hvor Zoha tillægges årsagen i første citat, er det her det faktum at "indvandrere" er et ukendt fænomen der tillægges betydning.

Men hvor klassekammeraterne delvist får lov at gå fri i fortællernes tolkninger af eksklusionsprocesser i folkeskolen og gymnasiet, står læreren mere for skud. Ikke dermed sagt at fortællerne kun ser lærerne som årsag til disse eksklusionsprocesser, men der er en del fortællinger om lærernes strategier til at "håndtere" problemer med "den Anden". Som vi så i fortællingen om Nadima, kommer det blandt andet til udtryk i den forskelsbehandling hun oplever i forhold til sin karakter i biologi, og i fortællingen om Gül så vi hvordan læreren qua sin omsorg er med til at konstruere Gül som "den Anden".

I det foregående var jeg kort inde på den dominerende diskurs om etniske minoriteter – forestillingen om at bestemte mennesker er på bestemte måder og at bestemte karaktertræk eller handlingsmønstre er iboende en bestemt kultur eller kulturelt tilhør er mere eller mindre udbredt (stereotyper etc.). Det sidste fremgår af en episode som Yasemin refererer til i løbet af interviewet: Yasemin er ikke en mønsterelev ifølge fortælleren, men hun oplever at når *hun* laver ballade bliver der sat spørgsmålstegn ved årsagerne hertil. På et tidspunkt er de en flok piger der har tegnet overskæg på en popplakat og da det viser sig at Yasemin er en af "synderne" begynder læreren foran hele klassen at forklare hendes opførsel med forholdene i hjemmet – at Yasemin er forkælet og får lov til alting af sine forældre, hvorefter Yasemin udvandrer fra klassen. Hun får senere at vide at læreren forklarede denne opførsel overfor klassen:

> "Så fik jeg at vide bagefter at hun bare havde stået og snakket om mig og om hvordan jeg havde det derhjemme. Men hun kender mig ikke. Hun var en ny klasselærer, vi havde haft en anden en året før. Hun havde sagt at det jo var fordi jeg havde det så svært derhjemme og der var bare så meget pres på mine skuldre og det ene og det andet. Men hun har aldrig snakket med mig om mine problemer derhjemme eller med mine forældre eller noget" (Yasemin p.54).

Fortælleren beskriver hvordan Yasemin oplever at være blevet sat i bås – at hendes opførsel kan forklares ud fra en *forestilling* om hvordan det er hjemme hos hende, på trods af at læreren stort set ingen kontakt har haft med hjemmet. For det første er Yasemin næsten lige startet i skolen og for det andet er læreren ny. Læreren taler om *presset på Yasemins skuldre* men det bliver ikke specificeret i fortællingen hvad det pres rent faktisk omhandler. Det bliver heller ikke tydeligt om grunden til at det ikke specificeres er, at fortælleren ikke *ved* det eller blot undlader at fortælle om det i interviewsituationen. Da det siden hen viser sig at læreren er kontaktperson for de etniske minoriteter på skolen, reflekterer fortælleren over dette, og mener at denne position sætter læreren i stand til at generalisere over hendes situation. Yasemins oplevelse hér er at lærerens forklaring er baseret på en forestilling om et bestemt kulturelt fællesskab – et fællesskab hvor en række mønstre er de samme og hvor man i princippet ikke behøver at få syn for sagen for at forstå hvad det er der foregår. Som Yasemin selv siger:

> "Det var noget de havde digtet oppe i hovedet – hvordan det var [derhjemme]. De lærere der begynder på det der med at: "det er fordi at du er det ene og det andet" altså, så er det jo bare for at skabe et problem. Jeg fandt bagefter ud af at hun var en af de lærere, der havde med de udenlandske elever at gøre" (Yasemin p.72).

Når lærerens opfattelse af Yasemin er baseret på familieforhold som hun ikke kender til, ser hun ikke længere Yasemin som Yasemin, men som repræsentant for en gruppe elever med et særligt sæt behov og en særlig slags vanskeligheder. Stuart Hall skelner, med hjælp fra Richard Dyer mellem typer og stereotyper og argumenterer for at stereotyper bruges til at opretholde en social og symbolsk orden. At stereotypificere deler det 'normale' og det 'acceptable' fra det 'unormale' og det 'uacceptable' – på den måde formår man at ekskludere og udelukke alt hvad der ikke passer ind, alt hvad der er anderledes (Hall 1997 p.258).

På samme måde som stereotypificering ekskluderer, så faciliterer det også en binding mellem alle 'os' der er normale i et forestillet fællesskab. Det fællesskab er i dette tilfælde forestillingen om det normal-danske familieliv. Det vi ser, er at læreren konstruerer en forestilling om hvordan der er hjemme hos Yasemin *i opposition til* hvordan hun forestiller sig det fungerer i et 'normaldansk' hjem. Den måde Yasemin bor og lever på er antageligt (og antageligt fordi det er baseret på forestillinger eller videreformidlede erfaringer – ikke lærerens egne erfaringer) 'ikke-normalt' og ikke før 'deres' måde at være familie på indordnes efter 'vores' måde at være familie på, kan det der foregår

derhjemme siges at være 'normalt' og før kan Yasemin heller ikke inkluderes i forestillingen om det danske fællesskab.

Som det fremgår af de ovenstående analyser er folkeskolen og gymnasiet med til at reproducere de forestillinger om minoritets- og majoritetsnormalitet der var fokus for analysens første del. Hvordan de pågældende hovedpersoner håndterer dette komplekse samspil er forskelligt, men ens for dem alle er, at de har oplevet hvorledes deres "normalitet" underkendes og værdisættes lavere end den norm der gør sig gældende i uddannelsessystemet og som er så naturaliseret at selv fortællerne ikke sætter spørgsmålstegn herved.

Noget andet som flere fortællere har til fælles er at de – i relation til disse reproducerende processer og udgrænsende praktikker – vælger at fokusere andetsteds. Zoha siger:

> "det gider jeg bare ikke fortsætte med, det er ikke lige noget for mig, og jeg føler mig ikke sådan rigtig hjemme, der, øh. Men så støttede min mor mig enormt meget i det. Hun sagde, du er der kun for faglighedens skyld, og ikke så meget for vennernes skyld, så du skal gennemføre det. Øh. Og det fik jeg så også gjort" (Zoha p.2).

Og fortælleren af Ewas fortælling har en tilsvarende betragtning når hun siger:

> "en ting er at jeg ikke knyttede særlig mange sociale øh hvad kan man sige venskabelig kontakter fordi at det var ikke det der var mit mål, altså mit mål var bare at klare mig igennem dette her og mit mål var at skabe et godt resultat" (Ewa p.15).

Begge disse citater viser hvordan skole bliver noget andet end et socialt forum for disse to hovedpersoner, og her har vi måske ansatsen til hvordan det kan være at de til dels klarer sig igennem uddannelsessystemet *på trods*. Der er her et klart udtrykt ønske om at klare sig igennem selvom det bliver på baggrund af en grundlæggende følelse af manglende tilhørsforhold. I den forstand kommer uddannelse ikke til at stå som en livsfase, men snarere som et middel til at nå et senere mål. Man kan diskutere om ikke uddannelse netop har dette kvalificerende aspekt, og om det overhovedet er nødvendigt at have den følelse af tilhør som de respektive fortællere efterlyser. Hvor folkeskolens projekt i høj grad er et dannelsesprojekt, og hvor der rent faktisk er et faghæfte der udelukkende beskæftiger sig med elevens alsidige og personlige udvikling (faghæfte 4), er der ingen sådanne krav eller formelle forestillinger om at gymnasiet og videregående uddannelser skal bidrage med dette.

Der er mange hypoteser der beskæftiger sig med forholdet mellem trivsel og læring, men ingen deciderede undersøgelser der påviser at der nødvendigvis er en sammenhæng. Så på den ene side har vi et uddannelsesprojekt, der ikke nødvendigvis indtænker trivsel og tilhørsforhold i dets mål, samt manglende dokumentation for at trivsel og tilhørsforhold i sig selv skulle kunne have en positiv effekt på udbyttet af uddannelsen. På den anden side har vi en række fortællere og hovedpersoner, der alle problematiserer tilhørsforhold i deres uddannelsessammenhænge. For dem bliver kvalificeringsprojektet en selvfølgelighed, men samtidig en nødvendighed, da (ungdoms)uddannelsen *for dem* ikke indebærer andet og mere end netop dette kvalificeringsprojekt. Og for dem bliver et ensidigt fokus på kvalificering en strategi de tager i brug af mangel på bedre. Det er altså ikke et tilvalg, men snarere et spørgsmål om at hvis uddannelsen ikke kan inkorporere det dobbelte aspekt af socialisering og kvalificering, så må det i mindste mål kunne opfylde den ene side af dette, nemlig kvalificeringsaspektet.

### 10.2.2 Den minoriserede lærer(studerende)

Den følgende analyse kredser om forhold der har med seminariet og arbejdet som lærer at gøre. Strukturelt falder analysen i 3 dele: Den beskæftiger sig blandt andet med gruppedannelse og det socialiserende og formmæssige aspekt af uddannelsen, og derved hvordan seminariet qua dets deltagere selekterer og ekskluderer. Ydermere omhandler analysen seminariet som kulturel reproduktionsinstitution. Og derudover analyserer jeg den gruppe af erfaringer, som jeg har valgt at benævne som mulige sprækker, eller dér hvor seminariet tilbyder en tredje mulighed for udviklingen af faglig identitet, samt en diskussion af hvorledes disse erfaringer i fællesskab udgør et 'third space' – disse erfaringer kan tilskrives muligheden for valg af liniefag, samt det åbenlyst strukturelle behov der er for tilstedeværelsen af lærere med minoritetsbaggrund i folkeskolen. Ud fra et pragmatisk perspektiv, skabes der så at sige mulighed for alternative positioneringer og læreridentiteter.

Ud af de ni hovedpersoner har syv af disse en påbegyndt eller færdig læreruddannelse. Det betyder at de fleste af de interviewede har erfaringer fra seminariet. Men det er langt fra alle fortællerne der tillægger seminariet stor betydning i deres hovedpersoners overordnede biografier. Som beskrevet ovenfor er gruppearbejdet på seminariet dog et træk som flere af fortællerne vender tilbage til. I caseanalysen af fortællingen om Özlem fremhæver hun netop gruppearbejdet som et afgørende forhold i arbejdet på seminariet. Men det manifesterer sig på forskellig vis. Hvor Özlem i grove træk problematise-

rer de inkluderende og ekskluderende mekanismer der ligger i gruppedannelsesprocessen, vælger fortælleren af Ewas fortælling at tildele Ewa en anden strategi, der hovedsageligt centrerer sig omkring muligheden for at *fravælge* gruppearbejdet med reference til "personlighed":

> "på seminariet og også ovre på HF da jeg læste de her øh fag, altså at jeg nok hele vejen igennem har tænkt at det var mine egne projekter, det var noget som jeg ligesom, det var ikke, altså den der fællesskabsfølelse man skal have og hvor man skal være smaddergode til at være i teams og til at være alle mulige ting her i Danmark, nu skal vi også være gode til ligesom at arbejde sammen og vi skal være, det duer jeg bare ikke rigtig til lige nu" (Ewa p.15).

På den ene side fremhæver fortælleren at Ewa "ikke rigtigt duer til gruppearbejde", men på den anden side fremstiller hun også gruppearbejdsformen som noget meget "dansk" *(hvor man skal være smaddergode til at være i teams og til at være alle mulige ting* ***her i Danmark)*** – hun modstiller så at sige Ewas personlighed med "det danske" og udskriver derved indirekte Ewa fra det nationale fællesskab, men gør det med henvisning til hendes "person" frem for med henvisning til hendes "kultur". I Özlems tilfælde, som analyseret på p. 232, var problemstillingen knyttet til den usynlige strukturering af seminariets arbejdsformer og de strukturelle mekanismer der udgrænsede Özlem fra fællesskabet; i Ewas tilfælde er udgrænsningen inderliggjort – det er Ewas person der er årsag til manglende mulighed for at indgå i gruppesammenhænge på seminariet. Men i begge tilfælde tilskrives en uklar forståelse af danskheds betydning for *at* der skal arbejdes i grupper, og for danskhedens betydning for *eksklusionen* fra grupper.

At samarbejde er en kompetence der er nødvendig for at kunne begå sig i en dansk uddannelseskontekst, det hersker der ingen tvivl om blandt fortællerne. Men som ovenstående diskussion viser, er der forskellige måder at håndtere det på og forskellige måder at udvikle denne kompetence på. I Özlems tilfælde udvikles kompetencen ikke (under alle omstændigheder ikke indledningsvist – det skal siges at hun siden hen indgår i forskellige gruppesammenhænge på seminariet). I Ewas tilfælde vælges gruppearbejdet fra for så vidt det er muligt, hvorved kompetencen til at samarbejde ikke i hendes tilfælde udvikles på seminariet, og i Natasjas tilfælde, bliver anvendelsen af list og bevidst manipulation måden hvorpå hun tilegner sig denne kompetence. Fortælleren siger om Natasja:

> "jeg ved også godt at at at hvis jeg bare lukker mig ude så lukker man så også sin chancer ude for fremtidigt gruppearbejde så man bliver nødt til, kald det

hvad du vil, men du bliver nødt til at lave lidt lobbyisme i starten" (Natasja p.39).

Natasja har afkodet en af de mekanismer der er nødvendige for at kunne tilegne sig en gruppearbejdskompetence, nemlig en god portion lobbyisme. Ikke alle minoritetsstuderende formår at afkode disse skjulte spilleregler, og havner derved i den situation som fortælleren af Özlems fortælling beskriver i caseanalysen. Der er i forestillingen om gruppearbejde på seminariet en skjult normativitet om at gruppearbejde er vigtigt for den videre uddannelse og for professionen i sidste ende. Men der er meget lidt støtte at hente til hvordan man aktivt arbejder i grupper, samt hjælp til hvordan man danner grupper. For på trods af den mere eller mindre udtalte værdisætning af gruppearbejdet, er der en anden normativ værdi på spil i læreruddannelsen; nemlig forestillingen om selvstændighed, og forestillingen om de studerendes evner til selv at organisere arbejdet. I slet skjulte vendinger italesættes tvungne studiegrupper som en måde at umyndiggøre de studerende på, samt et forsøg på lærerstyring, der er meget lidt velset i en reformpædagogisk tradition der til stadighed er fremherskende i seminarieverden.

Denne skjulte eller usynlige pædagogik, hvor deltagerne forventes at afkode det usagte, kan skabe en del vanskeligheder for studerende der af den ene eller anden grund har svært ved at afkode de omtalte pædagogiske koder. Men gruppedannelsesprocessen med den indbyggede normativitet indeholder også et andet element, der kan vanskeliggøre processen for de minoritetsstuderende. Der ligger i gruppedannelsen en forventning om mødet med det kendte, det vil sige at studerende der kan genkende sig selv, vælger at gå sammen i en gruppe og derved reproducerer deres egen forståelse af hvordan man arbejder, hvad man arbejder med og hvorfor man arbejder med det. I konfrontationen med minoritetsstuderende kan der derfor opstå en frygt for det ikke-genkendelige. De stereotype diskurser om minoriteter og deres anderledeshed slår igennem når de majoritetsstuderende skal træffe beslutninger om hvordan deres kommende studietid skal forløbe.

At en uddannelsesinstitution og dens deltagere reproducerer sit eget værdigrundlag og sin egen kulturforståelse, illustrerer fortælleren af det følgende citat også. Det særlige ved læreruddannelsen er dens særlige forankring i en national selvforståelse. Læreruddannelsen har til formål at uddanne lærere der i sidste ende skal agere i folkeskolen og arbejde med udgangspunkt i et dannelsesideal der til dels foreskriver en videreføring af "kulturen" i traditionel – og dermed beskrivende – forstand. Det betyder at det ikke kun er seminariets *arbejdsform* der konnoterer danskhed på en særlig måde, men at også det der

undervises i og måden indholdet fortolkes og forstås på, er indlejret i nationalkulturel kontekst og forståelse. I Ewas fortælling illustrerer fortælleren det således:

> "efter at jeg startede på læreruddannelsen **som jo er et meget meget dansk studiemiljø, der, kommer virkelig danske, danske normer og danske værdier ind over der fordi det er da, altså om noget er det der et sted hvor der ikke er plads til at være anderledes** øh, på mange måder synes jeg. Altså, man kunne da godt opleve timer dansktimer hvor at, hvor at medstuderende kunne sidde og sige; "ja når man er ligesom Ewa hun er, såe" og så sad jeg og tænkte bag efter; 'som jeg er det?' fordi jeg så har en cykelkurv som er anderledes farve end jeres andre, ik, men men det mente de så at **når man så kom fra sådan et sted hvor jeg så kom fra, som i øvrigt er en del af Europa (griner), så kunne man godt, så gjorde det ikke noget at man så tænkte som jeg gjorde,** eller sådan" (Ewa p.7 – egen fremhævelse).

Citatet er interessant af flere grunde. For det første får fortælleren her mulighed for at diskutere sin opfattelse af manglende åbenhed og udsyn i læreruddannelsen. Hun får vist hvordan det påvirker Ewa i hendes daglige færden på seminariet qua eksemplet med dansktimen. Men *samtidig* understreger hun også den dobbelthed der er i en erfaring som denne. For på den ene side siger hun at *der ikke er plads til at være anderledes*. Men på den anden side formår hun også at fortælle, at i Ewas tilfælde forholdt det sig anderledes – der var der andre spilleregler der gjaldt. Det fremstilles som et dilemma, fordi det der sker, er at der er et sæt normer og værdier – et sæt spilleregler der gør sig gældende på seminariet og som man skal følge hvis man ønsker at blive "en rigtig lærer". Det modsætter fortælleren sig – hun ønsker ikke at lægge under for disse nationalt reproducerende måder at gøre læreruddannelse på. Men efterfølgende viser det sig at reglerne ikke gælder for alle. Ewa behøver ikke følge reglerne ifølge fortælleren – når hendes medstuderende (stadig ifølge fortælleren) siger: *når man kom fra sådan et sted hvor jeg så kom fra, så gjorde det ikke noget at man så tænkte som jeg gjorde*. Den undtagelse der gør sig gældende når man kommer fra et andet sted, kunne man tænke udgjorde det frirum for handling og udvikling som fortælleren efterlyser i første del af citatet. Men det kommer reelt ikke til at udgøre et frirum – i praksis sker der det at den "rigtige" måde at gøre læreruddannelse på, til stadighed er "den danske" og at de afvigende måder at gøre læreruddannelse på, bliver værdisat lavere, bliver tildelt en perifer position i læreruddannelsen. Man tolererer Ewas anderledes forståelser, men det gør hende ikke til "en rigtig lærer" – eller i dette tilfælde "en rigtig lærerstuderende".

Heri ser vi et tilbagevendende dilemma i de positioneringsmuligheder de unge lærere og lærerstuderende står i. På den ene side har de ikke mulighed for at blive "rigtige" lærere, fordi de gør det "forkert" – på den anden side vil de ikke anerkende, at den måde de forstår og ser verden på – den måde de "vælger" at gøre læreruddannelse og lærergerning på, er forkert – og går derfor heller ikke på kompromis og forsøger at gøre lærerarbejdet på den "rigtige måde". Når jeg i denne sammenhæng taler om "valg", er der ikke tale om at det at gøre lærerarbejde og læreruddannelse på "den rigtige måde" er noget de frit kan vælge eller lade være med at vælge – det er i spændingsfeltet mellem interpellationen og internaliseringen at valget bliver elimineret til at være delvist deterministisk – og derved også en position der ikke kan ændres ved de unge læreres og lærerstuderendes kraft alene.

At seminariet er med til at reproducere særlige forståelser kommer også til udtryk i fortællingen om Gloria, dog med visse andre refleksioner forbundet hermed. Fortælleren siger:

> "det ikke var forelæsninger eller noget, og det synes jeg også er vigtigt selv for en, læreruddannelse fordi det meste foregår jo i diskussioner **altså om hvad der er rigtigt, hvad der er forkert altså,** argumentationer, oven i købet øhm og det synes jeg at man lærer, hvordan man skal sige tingene og hvordan er det at man skal begrunde dem" (Gloria p.7 – egen fremhævelse).

Fortælleren tilkendegiver Glorias glæde ved at arbejdet på seminariet foregår via diskussioner og interaktion med deltagerne, frem for forelæsninger og monologisk undervisning. Men samtidig siger hun også at grunden til at det er vigtigt at lave diskussionsorienteret undervisning er så man bliver klar over *hvad der er rigtigt og forkert.* Meningen med citatet er at illustrere at undervisningsformen fremmer argumentation som et vigtigt redskab i lærerarbejdet – og i det har fortælleren ret. Men *at* det er vigtigt med en argumenterende tilgang til lærerarbejdet fremstår som en ureflekteret sandhed. Det er interessant at se hvorledes fortælleren har taget den naturaliserede lærerkultur til sig uden at sætte spørgsmålstegn ved tilgangen. I andre sammenhænge fremhæver fortælleren netop at Glorias styrke som kommende folkeskolelærer, er et anderledes syn på autoritet og viden end den gængse i dansk folkeskolesammenhæng. Fortælleren siger om Gloria at hun er en lærerautoritet og siger yderligere:

> "den der autoritet, jeg synes den mangler den der lærerautoritet [I: Okay], ikke fordi at man skal, eller kalde sin lærer for lærer og ikke må sige, men altså der skal være en grænse og der skal være øh, fordi at jeg har den opfattelse at børn, godt kan lide at blive disciplineret" (Gloria p. 8-9).

Men i forhold til seminariet lader det til at fortælleren anerkender den diskuterende form som *måden* at gøre læreruddannelse på. Samtidig understreger fortælleren at grunden til at det er vigtigt at diskutere er at blive klar over hvad der er rigtigt og forkert som ovenfor nævnt. Fortælleren reproducerer i den forstand seminariets selvforståelse og forståelsen af hvad der er rigtigt og forkert i forhold til folkeskolen. Men hun vælger ikke at lade det påvirke hendes virke som lærer.

I kontrast til de reproducerende træk i læreruddannelsen og de problematiske gruppedannelsesprocesser i ovenstående uddrag, står fortællernes fortællinger om måder at finde sprækker i de normalforståelser hovedpersonerne konfronteres med i læreruddannelsen – de implicitte "rigtige" og "forkerte" måder at gøre læreruddannelse på.

Et synligt forsøg på at konstruere en selvforståelse der på den ene side anerkendes af majoriteten, og på den anden side er mulig i forhold til de tilgængelige positioneringsmuligheder, er valg af fag. Fem ud af syv hovedpersoner har dansk som andetsprog[22] som liniefag på seminariet. Natasja har ikke dansk som andetsprog, og i fortællingen om Gloria bliver det ikke tydeligt hvad hun har som liniefag. Men at fem ud af syv har valgt dansk som andetsprog som liniefag, vidner om et forsøg på at udnytte de åbenlyse ressourcer og kompetencer som de studerende besidder fra start. At de alle antager *at* det er en kompetence eller en ressource selv at være tosproget eller med minoritetsbaggrund når man har dansk som andetsprog, er et tvetydigt forhold. På den ene side vælger fortællerne liniefag af lyst og interesse, på den anden side bliver valget af dansk som andetsprog et spørgsmål om at udnytte den umiddelbare fordel det er selv at være tosproget.

Men spørgsmålet er om det reelt er en kompetence eller om det i ligeså høj grad er *en forestilling om* at det er en kompetence selv at være tosproget og minoritet i arbejdet med tosprogede og minoritetsbørn? I princippet kunne man sige at den selvfølgelighed hvormed det antages at minoritetslærere skulle have bedre forudsætninger for at arbejde med minoritetsbørn ligner den selvfølgelighed hvormed det antages at lærere med minoritetsbaggrund ikke kan være "rigtige" eller "almindelige" lærere (jf. den diskurs som flere af fortællerne benytter sig af når de skal italesætte sig selv i forhold til lærere med

[22] Fra studieordningstekst om faget "dansk som 2. sprog" på lærerseminariet; fagets formål: Målet er, at den studerende på baggrund af fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder 1) bliver i stand til at tilrettelægge, gennemføre og evaluere undervisning af tosprogede elever, 2) tilegner sig viden om tosprogethed, andensprogstilegnelse, sprog og sprogbrug samt færdighed i at beskrive og analysere sprog, og **3) får indsigt i kulturteorier og -begreber** (min egen fremhævelse)

majoritetsbaggrund). Naturaliseringen af baggrundens betydning for arbejdets kvalitet sætter hovedpersonerne i et dilemma. På den ene side anerkender fortællerne ikke at hovedpersonerne ikke betragtes som "rigtige" lærere, på den anden side tyr hovedpersonerne til en strategi der blot forstærker denne forestilling om ikke at være rigtige lærere ved at vælge liniefag der fastholder dem i en minoriseret position, og en position der forstærker deres manglende inklusion i majoritetsnormaliteten.

Ikke desto mindre er valget af liniefag en strategi der har til hensigt at berettige deres tilstedeværelse i den danske folkeskole. Det er også en strategi de benytter sig af for at skabe en "niche" hvor de er ressourcepersoner, og hvor de automatisk anerkendes som kompetente i kraft af deres minoritetsposition. I Ewas fortælling sættes det på spidsen når fortælleren siger:

> "mit eneste trumfkort det var hver gang at lave noget om noget som jeg kendte til, altså beskæftige mig med minoriteterne i folkeskolen og de etniske børn og flygtningebørnene og de tosprogede børn det var virkelig der hvor jeg fandt mine nicher altså, der kunne jeg dog trods alt bruge de egenskaber jeg havde med, derhjemmefra øh til at belyse nogle af de problemstillinger som man møder i dagligdagen" (Ewa p.5).

Fortælleren snakker decideret om en niche eller et ståsted hvor hun kan skabe sin egen læreridentitet i arbejdet med minoritetsbørnene. I den forstand både fastholder hun en "os" og "dem" dikotomi, og samtidig skaber hun et alternativt rum for professionsidentitetsudvikling, nemlig den særlige afart af lærerprofessionen der hedder lærerprofession med et minoritetsperspektiv. Den position lader det til at fortælleren tildeler Ewa og ikke andre lærerstuderende med majoritetsbaggrund; fortælleren giver på sin vis Ewa en positioneringsmulighed der *ikke* er til rådighed for majoritetsstuderende, og derved konstruerer hun en læreridentitet for Ewa der *hverken* er "rigtig" lærer eller "andenrangslærer" som Özlem beskriver, er tilfældet i hendes første job som folkeskolelærer.

Strategien er i retrospekt i fortællingen velovervejet og afklaret, men fortælleren siger også længere henne i fortællingen om Ewa, at den anvendte strategi ikke udelukkende er et spørgsmål om at se sine styrker og handle på dem, men at der i ligeså høj grad er tale om en positioneringsmulighed der er nærmest tvunget idet der ikke er andre positioneringer til hendes rådighed. Hun siger:

> "det er klart at når man kommer på et studie som ikke er møbleret eller modelleret til eller ikke er, villig til, kan man sige, at åbne op for lige præcis det, det er jo også det der gør at det ikke er så attraktivt for tosprogede lærere at

> være der, så er det klart at man bliver nødt til på en eller anden måde at finde ud af hvordan man bedst selv kan tilpasse sig [I: Mm], altså assimilere sig ind i dette her system, ik, fordi at sådan er det jo, altså man jo må tilpasse sig eller også så må man finde noget på noget andet at tage sig til" (Ewa p.8).

Ifølge fortælleren er der altså to muligheder – enten må man *assimilere* sig eller også må man finde på noget andet at tage sig til. Ewa har dog valgt en tredje vej – hun hverken assimilerer sig eller vælger en alternativ uddannelse; hun vælger rent faktisk at gøre læreruddannelse på en anden måde. Da assimileringsstrategien – som jeg tidligere har vist – ikke er en reel mulighed, vælger Ewa en strategi der gør det muligt for hende at blive lærer *på trods af* at hun ikke bliver en "normal" lærer i en majoritetsnormalitetsforståelse. Men man kan sige at grunden til at hun vælger den strategi, er fordi de andre to strategier enten ikke er en reel mulighed eller betyder en komplet afskrivning af læreruddannelsen. Den anden strategi – at vælge noget helt tredje – er ikke et ukendt fænomen.

Som vist i ovenstående er der flere forhold i læreruddannelsen der gør det svært for hovedpersonerne at bruge uddannelsen til første skridt på vejen hen imod en læreridentitet, men ikke desto mindre er der lærere med minoritetsbaggrund i folkeskolen. I næste analysebid kigger jeg på de inklusions- og eksklusionsmekanismer der gør sig gældende for hovedpersonerne ude i folkeskolen.

Som analyseret i det ovenstående, har læreruddannelsen og seminariet en vis betydning for hvorledes fortællerne positionerer hovedpersonerne, samt hvorledes hovedpersonerne positioneres og positionerer i en uddannelsesmæssig sammenhæng. På sin vis kan man sige at seminariet er "forstadiet" til arbejdet som færdiguddannet lærer. Det er en tilsnigelse idet seminariekulturen i sagens natur adskiller sig fra skolekulturen, men ikke desto mindre burde den læring der har fundet sted på seminariet i en vis forstand kunne overføres til folkeskolen hvor to af hovedpersonerne befinder sig på interviewtidspunktet. Ydermere har alle lærerstuderende såvel som færdiguddannede lærere befundet sig i flere praktikker, hvor de har stiftet bekendtskab folkeskolen og skolens kultur.

Arbejdet som lærer fordrer en række kompetencer, og de lærere og lærerstuderende som indgår i undersøgelsen her, er klar over disse mere almene kompetencer. Men flere af dem fremhæver også en række mere specifikke kompetencer, som kun de, qua deres minoritetsstatus, besidder. De fremhæver forskellige forhold som sproglig opmærksomhed, erfaringer med flerkulturalitet og forældresamarbejde som en række områder hvor *de* har særlige

kompetencer. Ydermere fremhæver de en række forhold der vanskeliggør deres forsøg på at positionere sig og blive positioneret som "almindelige lærere". Som vist i caseanalysen af Özlems fortælling, skelnes der tydeligt mellem "almindelige" lærere/"normale" lærere/"danske" lærere, og så den kategori af lærere som hovedpersonerne tilhører. I det følgende citat bliver det tydeligt hvordan de "særlige" kompetencer som lærerne med minoritetsbaggrund har, samtidig fastholder dem i den førnævnte skelnen mellem en "almindelig" lærer og dem selv:

> "Fordi, altså jeg synes man kan se tingene fra begge sider. Både det at være… at jeg har en pakistansk oprindelse, og stadigvæk er en del af den danske kultur. Så den dobbelthed man har i sig, ikke. Som kan være lidt svær for en almindelig dansk lærer, ikke" (Zoha p.35).

Fortælleren fremhæver at det er en fordel for Zoha at have den dobbelthed i sig. Hun fremhæver det som et særligt træk der adskiller hende fra hendes kolleger, og fokuserer på værdien af at kunne se tingene fra begge sider. I den forstand italesættes dobbeltheden ikke som en splittelse, men som et livsvilkår der sætter hovedpersonen i stand til at varetage sit job såvel anderledes end andre som *bedre* end andre; fortælleren fremstiller Zoha som en ressourceperson qua hendes minoritetsstatus. Men samtidig italesættes dobbeltheden i en negation til "de andre". De omtales som **almindelige danske lærere.** I den formulering ligger det førnævnte dilemma der på fastholder Zoha i en minoritetsnormalitet eller i en position hvor fortælleren ikke forstår Zoha som en "almindelig" lærer, men som en der adskiller sig fra "den almindelige lærer.

Problemet ligger ikke i at Zoha har særlige kompetencer, der gør hende i stand til at udføre sit arbejde bedre end andre; problemet ligger i at ved at positionere sig således, positionerer hun sig samtidig ud af majoritetsnormaliteten, og fremstiller derved Zoha som en lærer der ikke hører til, som en lærer der ikke anerkendes for almene kompetencer. Omvendt kan man sige at formuleringen bliver en måde at adskille Zoha fra "de andre" i positiv forstand. Hun kan noget de andre ikke kan – spørgsmålet bliver blot om hun *også* kan det de andre kan og *yderligere* formår at arbejde med tosprogede børn på mere kvalificeret vis? Eller om hun ved at forstå Zoha som "ikke almindelig" konstruerer en niche for hende der afgrænser og indsnævrer hendes handlefelt?

Jeg mener at problemstillingen kan anskues fra begge sider, men afhængigt af hvordan forholdet mellem den enkelte minoritetslærer og resten af lærerkollegiet forstås og fremstilles, er der her enten potentiale for en udvidelse af forståelsen af hvad det vil sige at være lærer, eller en begrænsende afgrænsning af selv samme. Hvis jeg forsøger at danne mig et overblik over

hvordan andre lærere generelt italesættes i de forskellige fortællinger, er det netop et symptomatisk træk at de stort set altid omtales i opposition til lærere med minoritetsbaggrund, hvorfor den mere begrænsende tolkning er nærliggende. Og ved konsekvent at omtale hovedpersonerne i opposition til andre lærere, og ved konsekvent at omtale disse som "almindelige" og "rigtige" konstrueres der også noget sådant som en "forkert" lærer.

I forlængelse af diskussionen om den "rigtige" eller den "forkerte" lærer, ligger også en diskussion af hvordan fortællerne så forsøger at ændre forestillingen om "den forkerte lærer" til at være et spørgsmål om at gøre lærer *på en anden måde*. Her tager de diskursen om rollemodeller til sig. Özlem siger det direkte når hun statuerer at: *det… virkelig er blevet en glæde for mig, at være lærer, og at jeg kan se hvilken stor rolle jeg har, som rollemodel, for mine elever (Özlem p.3)*. At være en rollemodel i fortællernes optik handler om at kunne fungere som et spejl for såvel elever som forældre. I den forstand søger fortællerne at vise hvori deres styrke som lærer består, men i og med at flere af dem præcis fremhæver deres minoritetsbaggrund eller deres tosproglige baggrund som den styrke der ligger i deres læreridentitet, er de også med til at cementere forestillingen om "den Anden" – såvel hos deres hovedpersoner som hos de mennesker de arbejder med. Eksempelvis siger Gül:

> "… Også at… igen fra lærer… hvor jeg var lærervikar. Hvor der var en pige, hun spurgte mig om hvor gammel jeg var. Så sagde jeg, der var jeg 23 eller 24. Og bare, wow, at der står en udlænding og underviser, og wow, det er noget stort, ikke også. Det er jo ikke så tit man ser det. Der var hun sådan helt… åh men hun sidder hjemme. Hun laver ikke noget. Bare det at det får noget i gang, så viser man, man er et forbillede" (Gül p.29).

Fortælleren fremhæver her, at skønt Gül har minoritetsbaggrund og ligner en som eleverne "kender" fra deres hjemmemiljø, så kan hun åbne elevernes øjne for at der er andre måder at være minoritet på end ved blot at "sidde derhjemme". I det citat ligger der en nytænkning af såvel minoritetspositionen som af lærerpositionen, men fordi hun udelukkende tilskriver sin minoritetsstatus betydning i projektet, kommer hun alligevel til at reducere den ny positionering til at være et spørgsmål om minoritet/majoritet eller "rigtig" eller "forkert" lærer. Igen tillægges minoritetsforholdene stor betydning, hvilket indebærer en fare for at overskygge andre kvalifikationer til arbejdet som lærer.

Fortælleren af Ewas fortælling gør noget tilsvarende når hun taler om et sprogligt fællesskab med forældrene. Men i fortællingen om Ewa får det karakter af en ret bevidst strategi. Fortælleren siger:

> ”jeg har selvfølgelig nogle fra min egen sproggruppe og det er klart at lige præcis de forældre der får man selvfølgelig en del mere sympati og man får også lidt mere elastik, og det vil sige at når man så kommer og siger at man har denne her baggrund, øh og man så taler samme modersmål som de gør, altså som forældrene, så føler de lige pludselig en meget øh større tilknytning til at ’nå men så er det okay, når Ewa så siger at det er sådan det skal være, så skal det altså være sådan, ik, og så må du godt bade alligevel til gymnastik og så må du godt alligevel øh, øh være med på lejrskole’ eller et eller andet hvad det nu kan være, ik, fordi at ’der ved vi jo at der er hun ligesom med og så skal hun ligesom nok, fordi hun er en af vores egne”’ (Ewa p.10).

Det bliver ikke ekspliciteret af fortælleren, men alligevel mener jeg at man ud af citatet kan tolke en vis strategisk tænkning hos hovedpersonen. Hun benytter sig så at sige af sin dobbeltsproglige baggrund til at være garant for børnenes sikkerhed – i dette tilfælde i forhold til lejrskole. Her synes det mere oplagt at tale om en tredje positionering end blot en positionering som enten majoriseret lærer eller som minoriseret lærer. Der ligger en dobbelthed i citatet, hvor hun ikke giver køb på sin lærerprofessionalisme, men hun tilføjer et aspekt der præsenterer en alternativ lærerprofessionalisme; en lærerprofessionalisme der overskrider den ”normale” lærers muligheder for arbejdet med tosprogede børn. Samtidig viser fortælleren også sin bevidsthed om begrænsningen i sine beføjelser. Hun fokuserer eksplicit på de forældre med hvem hun deler modersmål; hun inkluderer ikke tosprogede forældre som en samlet kategori, men bruger netop sprogets fællesskabspotentiale i at konstruere en anderledes lærerprofessionalisme. I modsætning hertil fremhæver Zoha en mere generel forståelse af et givent problemfelt. Hvor Ewa netop begrænser sine kompetencer til at omhandle arbejdet med dem med hvem hun deler et sprogligt fællesskab, udvider Zoha mulighederne til også at omfatte de elever med hvem fortælleren mener hun har et delt erfaringsgrundlag med. Hun siger:

> ”Og så i en anden praktikperiode, det var i en modtagelsesklasse ude i Ishøj. (ok). Hvor der var otte elever fra forskellige lande: Tyrkiet, Iran, Afghanistan og… Det var rigtig spændende for mig, at hjælpe dem, fordi jeg vidste godt hvordan det er, ikke at beherske sproget. Og man vil jo gerne knokle med det. Og så er der så mange andre ting der spiller ind. Bare det at blive undervist i, ikke. At der også er rum til at man kan snakke om nogle af tingene. Og stadig har en forståelse for hvordan det er for de tosprogede elever, at klare sig (mmm) på den danske folkeskole” (Zoha p.28).

Her er der ikke tale om et sprogligt fællesskab. Fortælleren fremhæver selv mangfoldigheden af nationaliteter til stede i klasserummet. Til gengæld siger

hun at hun potentielt har mulighed for at undervise gruppen af elever mere kvalificeret *fordi* hun jo godt ved hvordan det er "ikke at beherske sproget". Det er altså et mere alment grundvilkår hun mener at dele med sine elever frem for et specifikt sprogligt fællesskab, der kan skabe samhørighed og ad den vej kvalificere undervisningen. Fælles for de tre ovenstående citater er at de interviewede lærere og kommende lærere oplever såvel deres sproglige baggrund som deres minoritetsstatus i et majoritetsfællesskab som aktiver i arbejdet med børn med minoritetsbaggrund.

Fortællerne fremhæver deres hovedpersoners *særlige* lærerprofessionalisme som en anderledes måde at positionere sig som lærere på, og de fremhæver deres baggrund som centralt i arbejdet med minoritetsbørn. Det er et fænomen der går igen i samtlige fortællinger om lærere og lærerstuderende der indgår i denne undersøgelse, men interessant nok fremhæver ingen af fortællerne at deres hovedpersoners baggrund er et aktiv for folkeskolen som et hele eller for den samlede gruppe af elever. I den forstand reduceres deres særlige kompetencer til at bestå i arbejdet med børn der "ligner dem", og derved rekonstrueres dikotomien mellem "os" og "dem" på behørig vis. Så hvor der er ansatser til sprækker i de dikotomiserede fortællinger, trækkes der altså igen i land idet de ikke har mulighed for narrativt at konstruere et rum der overskrider denne dikotomi og viser en tredje vej eller en tredje måde at gøre lærer på i den almene folkeskole i forhold til alle brugere af den.

Den ovenstående analyse viser de forskellige blikke på hvordan fortællerne søger at skabe rum for flertydighed i lærerrollen for deres hovedpersoner. Men faktisk er der ikke mange, lange fortællinger om seminariet og arbejdet som lærer til stede i de forskellige fortællinger. I hhv. Özlem og Ewas fortællinger bliver arbejdet i højere grad repræsenteret, men seminariet er hos alle fortællerne mere eller mindre udgrænset af fortællingerne. Risikoen ved at lave interviews med meget brede og åbne spørgsmål, og i dette tilfælde, interviews hvor spørgsmål ikke er en del af metoden til at opnå viden, er at interviewpersonerne ikke italesætter det *intervieweren* gerne vil have. Det vil altså sige at det ikke nytter noget at gå til livshistoriske interviews med et bestemt sigte – fortællingerne må så at sige åbne sig for tolkeren (i dette tilfælde er tolkeren og intervieweren den samme person). Men det betyder også at der bliver mulighed for at tolke på det der ikke bliver sagt. At seminariet og arbejdet som lærer ikke bliver omdrejningspunktet i en række af fortællingerne, kan således have at gøre med fortællerens tolkning af hvor betydningsfuldt det er i hovedpersonens liv. Man kan ikke udelukke at fortælleren – ud over at systematisere hovedpersonens livshistorie – forsøger at ramme det hun formoder intervieweren efterlyser. I dette tilfælde er det dog ikke sandsynligt.

Som beskrevet i kapitel 7.2 har intervieweren tydeliggjort forskningsprojektets sigte – nemlig studerende og lærere med minoritetsbaggrund. Det betyder at alle fortællerne har været klar over afhandlingens omdrejningspunkt, og dermed også den umiddelbare interesse fra forskerens side. På den anden side er de også blevet opfordret til at fortælle deres livshistorie som de har oplevet og erfaret den. Det vil altså sige at de *både* er blevet opfordret (om end indirekte) til at sætte ord på seminarium- og lærererfaringer, samt sætte ord på deres samlede livshistorie. Det betyder også at det ikke som sådan er opdraget der er årsag til deres fravalg af fortællinger om tiden på seminariet. Jeg har derfor valgt at analysere mulighederne for de manglende seminariefortællinger nærmere. I kapitel 10.1 analyserede jeg forholdene omkring normalitetsforståelserne i de ni fortællinger. I den forbindelse opererede jeg med to normalitetsforståelser: minoritetsnormalitet og majoritetsnormalitet. Analysen viser at det kan være svært for hovedpersonerne at positionere sig i hhv. den ene og den anden normalitetsforståelse, idet de af omgivelserne ofte positioneres i en minoritetsnormalitet som de har svært ved at genkende.

Men samtidig gives der ikke mulighed for at positionere sig i en majoritetsnormalitet, da hovedpersonerne ikke inkluderes i denne qua deres kropslige markører. Det samme kan muligvis gøre sig gældende i forhold til seminarieerfaringer. Når fortællerne lader så relativt lidt af fortællingerne omhandle tiden på seminariet og erfaringer med lærerarbejdet, kan det skyldes problemer med at positionere hovedpersonerne. Også på seminariet og i lærerarbejdet opereres der med en minoritets- og en majoritetsnormalitet, og igen er der tale om en skjult normativitet – om en forestilling om hvad det vil sige at være en "rigtig" lærer, og dermed også hvad det vil sige at være en "forkert" lærer. Den rigtige lærer defineres af fortællerne som en med dansk baggrund (dansk hermed forstået som en der tilhører det nationale fællesskab via en forestilling om folket som samlende for nationen, frem for territoriet). Det betyder altså at majoritetsnormaliteten bliver hvad der definerer "den rigtige lærer". I den forstand kan det for fortællerne være svært at fortælle om hovedpersonerne som lærere eller lærerstuderende, da de i andre sammenhænge definerer deres hovedpersoner som positioneret af dem selv såvel som af majoriteten, som tilhørende en minoritetsnormalitet. Når denne ikke inkluderes i forestillingen om "den rigtige lærer", giver det heller ikke mening at lade fortællingen dreje sig om arbejdet som lærer eller om positioneringsmuligheder på seminariet, da disse ikke tilskrives værdi via forestillinger om det normale.

Med andre ord kan man sige, at det kan være vanskeligt at fortælle om noget som ikke eksisterer; og hvis de alternative positioneringsmuligheder

ikke eksisterer i seminarieregi, bliver det svært at konstruere fortællinger der har med det at gøre. Fortællerne ser forskellige måder at gøre lærer på, men ingen der tilfredsstiller deres behov for – på hovedpersonernes vegne – at skabe alternative positioneringsmuligheder. Med alternative positioneringsmuligheder mener jeg de sprækker der måtte opstå i relationen mellem den enkelte og omgivelserne i forhold til den hegemoniske konstruktion af majoritets- og minoritetsnormalitet. Fortællerne ønsker *ikke* at positionere hovedpersonerne som *enten* minoritets- eller majoritetsnormale; de ønsker at positionere dem et tredje sted – og hvis rammerne ikke skaber muligheder for det, kan det sandsynligvis danne argument for de manglende italesættelser af hovedpersonerne som lærere og lærerstuderende.

### 10.2.3 Opsamling på "andetgørelse og uddannelse"

Da jeg indledningsvist stillede spørgsmålet hvordan fortællernes og hovedpersonernes erfaringer med andetgørelse knyttede an til uddannelse, opererede jeg samtidig med en hypotese om at der for det første fandt andetgørelsesprocesser sted, og for det andet, at disse andetgørelsesprocesser kunne spores i deres uddannelsesfortællinger og –erfaringer.

Denne hypotese har jeg afprøvet i ovenstående analyse, og det viser sig at det i visse tilfælde forholder sig som først antaget. Folkeskolen og gymnasiet er – ifølge fortællerne – med til at reproducere de forestillinger om minoritets- og majoritetsnormalitet der var fokus for analysens første del, og derved også de andetgørelsesprocesser der finder sted i konstruktionen af normalitet. Hvordan de pågældende hovedpersoner håndterer dette komplekse samspil er forskelligt, men ens for dem alle er, at de har oplevet hvorledes deres 'normalitet' underkendes og værdisættes lavere end den norm der gør sig gældende i uddannelsessystemet, og som er så naturaliseret at selv fortællerne ikke sætter spørgsmålstegn herved.

I forlængelse heraf kan man diskutere hvilke positioneringsmuligheder der ligger i forlængelse af denne andetgørelse. I ovenstående analyse viste jeg de vanskeligheder som fortællerne havde med at konstruere nye positioneringsmuligheder for deres hovedpersoner, hvilket i høj grad også gør sig gældende i forhold til uddannelse og arbejde. Skole og uddannelse kommer for fortællere såvel som for hovedpersoner til at være indbegrebet af 'danskhed' og derved også et rum med få muligheder for positionering. Dette tydeliggøres i de processer hvorved fortællerne får fremfortalt hovedpersonernes processuelle etniskgørelse; at de ikke umiddelbart starter i skolen med en bevidsthed om at være 'den Anden', men at det løbende konstrueres via de

praksisser som hovedpersonerne oplever.. Yasemin eksempelvis bliver ikke af fortælleren italesat som 'etnisk' førend hun positioneres som sådan i en skolesammenhæng. Der er her tale om at hun positioneres ud af majoritetsfællesskabet og derved også ud af muligheden for at kunne forstå sig selv som 'dansk'. Spørgsmålet bliver i den sammenhæng om hovedpersonerne *ønsker* at være 'danske' i den forstand som danskhed fremstilles, eller om der i højere grad er et mere eller mindre udtalt ønske hos fortælleren om en skolepraksis og om skole- og uddannelsesdiskurser der i højere grad udvider forståelsen af hvad det vil sige at være 'dansk' og *derved* inkluderer de minoriserede børn og unge.

Som analysen viser er det ikke blot i folkeskolen og gymnasiet at fortællerne oplever deres hovedpersoner som positioneret ud af det majoriserede fællesskab. Også på seminariet er der (om end ikke mange, så dog enkelte) fortællinger om andetgørelse og udgrænsning. Men det mest markante i analysen af seminarieerfaringer er dog deres manglende tilstedeværelse. En mulig tolkning på dette fravær af fortællinger hænger sammen med det vanskelige i at tale om noget man ingen erfaringer har med. Det gør sig ikke som sådan gældende her, idet hovedpersonerne *har* erfaringer med seminariet, men disse erfaringer tillægges ikke stor betydning i den samlede fortælling, hvilket muligvis kan skyldes at de erfaringer de her gør sig, ikke har lighed med erfaringer fra gymnasium og folkeskole; karakter af at være 'rigtige'; eller sagt med andre ord: deres seminarieerfaringer positionerer dem ikke som 'rigtige' lærerstuderende, hvorfor de eventuelt vælger ikke at medtage dem. Jeg diskuterer denne pointe i min konklusion, men vil her blot anslå at der må være en grund til at seminarieerfaringerne fylder så relativt lidt i de ellers fyldige fortællinger.

I forhold til det kommende arbejde som lærer oplever fortællerne også en positionering som 'den Anden', men her med en farvning i retning af 'den ikke-rigtige' lærer(studerende). En konsekvens heraf, som jeg vælger at fremhæve, er deres valg af måde at gøre lærer på. Som sagt i analysen har langt de fleste af fortællerne valgt dansk som andetsprog som liniefag ud fra begrundelser der ligger i forlængelse af deres egen minoritetsstatus; de kan være gode rollemodeller, de har mulighed for at forstå eleverne bedre, eller de kan fremme et positivt forældresamarbejde med forældre med minoritetsbaggrund. Disse begrundelser bunder i en oplevelse af fællesskabet i den marginale positionering. Som en af fortællerne fremhæver, har hun principielt ikke større mulighed for at forstå eller arbejde med eksempelvis somaliske børn end hendes majoriserede kollegaer, men der er en forestilling om (en forestilling hovedpersonen selv tager til sig) at *fordi* hun deler et fællesskab med disse

børn i kraft af sin minoriserede position, har hun andre muligheder til sin rådighed; hun bliver eksempelvis anerkendt og respekteret af forældrene blot fordi hun *ikke* er 'dansk'. I den forstand er fortællerne medskabende i konstruktionen af en ny læreridentitet. Ikke desto mindre befinder fortællerne sig i et dilemma; på den ene side søger de at konstruere alternative positioneringsmuligheder for deres hovedpersoner, hvilket de blandt andet gør ved at udvikle lærerprofessionstænkningen med hjælp fra deres hovedpersoners kompetencer. På den anden side er det ikke tilfredsstillende at positionere hovedpersonerne ud af majoritetsnormaliteten og fremhæve de karakteristika som af alle andre tillægges mindre værdi, som værende det der udvikler en alternativ læreridentitet. Dette dilemma er tydeligt i flere fortællinger, og resultatet bliver også at de på den ene side konstruerer nicher der kan fungere som en platform hvorfra de kan arbejde, men at disse selv samme nicher er hvad der i sidste ende forhindrer dem i at blive 'rigtige lærere'.

## 10.3 Fortællingernes flertydighed

Det følgende kapitel er en analyse af de sprækker og flertydigheder der kommer til udtryk i de forskellige fortællinger. Hvor den dikotomiske opstilling i "os" og "dem" ikke er så entydig som i visse andre tilfælde, eller hvor de kategorier som fortællerne opererer med brydes op og der konstrueres nye kategorier. Kapitlet er igen affødt af de temaer jeg igennem systematisk procesanalyse har identificeret i case-analysen, samt tværlæsningen af de ni fortællinger. Flertydighederne i fortællingerne går på tværs af de ovenstående temaer, og kan derfor ikke principielt afgrænses fra disse temaer. Jeg har dog forsøgt for så vidt muligt at gøre det alligevel for overskuelighedens skyld. I alle de ovennævnte temaer, er der også optrådt flertydighed, men hvor andre elementer har været i fokus i de analyser, er det netop flertydigheden som selvforståelse og flertydigheden som kategori der hér er på spil. Diskussionen af flertydighed hænger sammen med Homi Bhabhas begreb om 'third space', samt om begrebet om hybride identiteter som blandt andet Stuart Hall anvender. Disse begreber er diskuteret mere indgående tidligere, men i analysen viser jeg hvordan de kommer til udtryk i fortællingerne, samt hvordan de også *er udtryk for* mulige positioneringer.

Jeg har valgt at kategorisere "sprækkerne" i fortællingerne i 1) den måde fortællerne anvender forestillinger om andre herboende indvandrere til at illustrere 'third space' og hybrid identitet, samt 2) fortællinger om familiens "skævhed" i forhold til det gængse billede af minoritetsfamilier som illustrati-

on på en anden måde at gøre minoritetsidentitet på. I forlængelse af ovenstående iagttagelse af ikke-eksisterende fortællinger om seminariet og andethed, viser det sig hér at fortællerne rent faktisk ser mulighed for at skabe sprækker i fortællingerne; her er de i stand til at konstruere en tredje position mellem minoritets- og majoritetsnormalitet.

### 10.3.1 Brugen af "indvandrerfortællinger"

Samtlige fortællere benytter sig af fortællinger om "den Anden" for at konstruere fortællingen om deres hovedperson. Som beskrevet tidligere positionerer de deres hovedpersoner, og hovedpersonerne positionerer sig forskelligt afhængigt af kontekst – det vil sige at "den Anden" i visse kontekster er "det danske" og i andre kontekster kan "den Anden" udmærket være andre minoriteter. I dette kapitel er det hovedpersonernes positioneringsmuligheder i forhold til andre minoriteter der er i fokus. Fokus konstrueres på baggrund af hovedpersonernes erfaringer og i særdeleshed på grundlag af offentlige diskurser om indvandrere og efterkommere. Det mest centrale er den måde indvandrere fremstilles på i medierne og den betydning det får for de involverede fortællere i deres fremstilling af deres hovedpersoner. De føler sig tvunget til at tage afstand fra de diskurser der dominerer, samtidig med at de fortæller om hvor trætte de forskellige hovedpersoner er af hele tiden at skulle forsvare sig selv og sige at de ikke er ligesom dem der bliver fremstillet i medierne.

Et andet område der falder ind i denne kategori, er fortællinger om mere traditionelle indvandrere, som hovedpersonerne *heller* ikke ligner. Der er altså to grupper som de kan positionere sig i opposition til: de kriminelle og de traditionelle. Ingen af dem er ligesom hovedpersonerne, men begge grupper kommer til at fungere som et spejl de kan holde op og se sig selv i. Med det mener jeg, at de – qua andres forståelse af etnicitet eller minoritet – bliver nødt til at forholde sig til de to aspekter af deres positioneringsmuligheder. Hvordan positionerer de sig ud af de to tilgængelige diskurser? De to positioner som der fortælles op imod er ikke kun minoriserede, de er også kønnede. "Den kriminelle indvandrer" er mand og "den traditionelle indvandrer" er kvinde – eller snarere, at når vi taler om "det traditionelle" er det i virkeligheden relationen mellem mand og kvinde, der italesættes. Men for at illustrere hvordan hovedpersonerne adskiller sig fra andre minoriteter, anvender fortællerne den offentlige fortælling om den muslimske mand som kvindeundertrykkende og den muslimske kvinde som undertrykt; altså kønnede forestillinger om traditionalitet.

I mediediskursen fremstilles minoriteter ofte i et negativt lys og oftest ganske ureflekteret (jf. Hussein, Yilmaz og O'Connors). Der er lavet en del undersøgelser der dokumenterer den diskursive praksis der gør sig gældende i fremstillingen af minoriteter i Danmark (Hervik et al 1999); i herværende undersøgelse er det interessant at diskutere hvorledes disse fremstillinger påvirker de unge minoriserede subjekter i et identitetsprojekt og i et positioneringsperspektiv. Et problem der blandt andet fremhæves i Hussein et al's undersøgelse, er den unuancerede fremstilling af alle minoriteter som én gruppe. Der opereres med en række "typer" af minoriteter, men disse er ofte reduktionistiske og kendetegnet ved få stereotype beskrivelser. Problemet opstår i det øjeblik disse stereotype fremstillinger får deres eget liv og begynder at influere den måde hvorpå majoriteten ser på minoriteten i deres daglige færden, samt hvordan det påvirker minoriteternes opfattelse af sig selv:

> "De skriver aldrig om os i BT og Ekstrabladet, aldrig. Det er kun negative ting. […] altså jeg kan også sige til mig selv: nej men det er lige meget, det er jo ikke dig det handler om, det her, ikke også. Ham der, der har voldtaget hende der, ikke også. Det er jo lige meget, det er ikke dig der har gjort det. Men alligevel. Han repræsenterer jo det, som jeg står for. Min religion, min… alt, altså kultur og tradition, ikke. […] Selvfølgelig også at det rammer mig. (ja). Det er sådan det der er problemet, ikke. (ja)" (Nadima p.12).

Fortælleren illustrerer her hvordan det påvirker Nadima at hun symbolsk repræsenteres af en voldtægtsforbryder. Det interessante ligger også i formuleringen om hvordan man som minoritet kan tage afstand fra den måde minoriteter generelt fremstilles på, men at man alligevel bliver interpelleret som "den Anden", om man vil det eller ej. Hun siger at på den ene side er hun godt klar over at det intet har med Nadima at gøre, men på den anden side sætter hun lighedstegn mellem voldtægtsforbryderens kulturelle og religiøse baggrund og Nadimas. Derved konstruerer hun Nadima som én der har noget til fælles med en mand der for størstepartens vedkommende er en medieskabt konstruktion. Hun gør ikke Nadima til voldtægtsforbryder, men hun fremhæver det tvungne fællesskab som medierne gør hende til en del af. Hun kan kæmpe imod, men hun kan ikke fortælle Nadima ud af fællesskabet, da det ikke er hende der indledningsvist har konstrueret fællesskabet. Og selvom hun prøver at fortælle hende ud af det, fortælles det minoriserede subjekt til stadighed ind i det fællesskab som de reelt ikke har andel i. Fortælleren af Güls historie formulerer det på følgende måde:

> "når jeg føler splittelse nu, det er pga. det der med den… i medierne, med udlændinge, og sådan nogle ting. Så føler jeg at der er et split. Ikke fordi jeg

> er, øh… jeg skal lige sætte ord på… øh ikke fordi jeg opfører mig anderledes nu, end jeg gjorde før. Men det er fordi der bliver sat lys på mig, fordi jeg har mørkt hår, eller et eller andet. Nu føler jeg, hvad jeg ikke gjorde før. (mm). Men det er kun på den måde, ikke også. Hvor ligesom du skal… du er ikke bare accepteret, du skal, først skal du vise, at du er god nok, så er du accepteret. Og det er den… jeg er så træt af det" (Gül p.54).

Den medieskabte virkelighed er til dels blevet Güls virkelighed. Hun har ikke selv været medkonstruktør af den virkelighed som hun bliver opfattet som en del af. Og at blive opfattet som en del af denne gruppe er medvirkende til at Güls selvforståelse ændrer sig, og fortællerens fremstilling af Güls historie påvirkes af denne medievirkelighed. Efter 11. september 2001 er det for mange muslimer bosiddende i vestlige lande blevet mere synligt, at de tilhører en minoritet. Og den måde de anskues på i almindelige sammenhænge er blevet mere mistænkelig (jf. artikelserie i Information 2005). Det er også 11. september som Güls fortæller her refererer til, men det er ikke nyt.

I 1998 redigerede Peter Hervik "Den generende forskellighed", der også viser hvorledes mediernes fremstilling af herboende minoriteter påvirker disses selvforståelse og deres ageren i forhold til denne selvforståelse. Interpellationen bliver tydelig i ovenstående citat. Gül kan ikke undvige kategoriseringen, og hun kan ikke undgå den grundet de kropslige markører. Hun positioneres som minoritet på en særlig måde uden selv at have andel heri. Fortælleren siger at Gül selv *ikke føler sig anderledes,* men hun opfattes som anderledes. At blive opfattet som anderledes fører *et split* med sig. Det vil altså sige at det er andres forståelse af Gül der bliver udslagsgivende for Güls oplevelse af splittethed mellem "det danske" og "det tyrkiske". Spørgsmålet bliver således om det er muligt at arbejde med det split så det ikke kommer til at virke som en oplevelse af ikke at høre til nogle steder, at skulle positionere sig ét sted, men i stedet giver mulighed for nye positioneringer? Det spørgsmål kan besvares på forskellige måder. På den ene side kan man argumentere for at det omtalte split rent faktisk positionerer Gül i et ingenmandsland. Hun hverken tilhører minoritetsnormaliteten eller majoritetsnormaliteten – og hvis det er de to positioner der er tilgængelige, hører hun ikke til nogen steder.

Man kan alternativt argumentere for at den diskurs der indbefatter hhv. minoritets- og majoritetsnormalitet for størstedelens vedkommende er konstrueret af agenter tilhørende en majoritetsnormalitet. Som jeg viste tidligere er det ikke *kun* majoriteten der definerer normalitet, men at fortællerne i herværende undersøgelse er medkonstruktører af disse normalitetsforståelser via deres fortællinger og det sprog der er tilgængeligt for at tale om det. Men det er *overvejende* majoriteten, der i kraft af sin magtfulde position, skaber det

sprog hvormed det er muligt at tale om tingene. Jeg argumenterer derfor for at det i første omgang er aktører der repræsenterer majoritetsnormaliteten der konstruerer positioneringsmuligheder for hovedpersonerne i fortællingerne. Men det i sig selv skaber ikke nye positioneringsmuligheder for hovedpersonerne i fortællingerne; kun fortællerne har mulighed for at skabe disse positioner for hovedpersonerne, og kun fortællerne er i stand til at konstruere sprækker i fortællingerne, der åbner op for nye identitetskonstruktioner der overskrider minoritets-majoritets-dikotomien.

Man kan sige at der skabes nye positioneringsmuligheder der hvor fortællerne "nægter" at lade sig interpellere; der hvor de tager afstand fra *både* forestillingerne om dem selv som assimilerede i en grad hvor man ikke kan skelne mellem dem og majoriteten, og samtidig tager de afstand fra forestillingerne om dem som kriminelle, afstumpede, undertrykte og udviklingsmæssigt tilbagestående. Men konstruerer det så 'third space'? Min påstand vil være at det gør det. Skønt det tredje ikke italesættes som noget tredje, er der ikke desto mindre tegn på diskursiverede forsøg på konstruktionen af nye subjektpositioner. Følgende citat illustrerer hvordan fortællerne forsøgsvis positionerer hovedpersonerne et andet sted end i hhv. minoritets- eller majoritetsnormaliteten:

> "Jeg har gået fra Hussein, faktisk, hvor jeg har følt at det på et tidspunkt var… hvor jeg følte at det var… ja jeg blev nødt til, at… eller han forventede fra mig, at jeg skulle spille en rolle, og det… så har jeg hele tiden forklaret ham, at det, det gør jeg ikke. Altså, jeg laver ikke om på mig selv. Det er noget andet, hvis jeg var meget tyrkisk, og så lige pludselig, så ville jeg forstå at du havde svært ved at kunne se nogle ting, ikke også. Men jeg har været sådan her, hele tiden, og det… Jeg kan bare ikke kompromittere med mig selv som person, ikke også" (Gül p.61).

Fortælleren positionerer netop *ikke* Gül som minoriseret eller majoriseret subjekt i den tidligere omtalte forstand – hun ser ikke Gül som repræsentant for den undertrykte muslimske kvinde, skønt Hussein – ifølge fortælleren – søger at positionere hende dér. Gül reagerer på at blive positioneret sådan ved at flytte fra ham; hun anerkender ikke den subjektposition som hun tildeles. Skønt fortælleren selv sætter lighedstegn mellem det tyrkiske og det traditionelle, reducerer hun ikke Gül til en traditionel tyrkisk kvinde. Men hun reducerer hende heller ikke til at tilhøre en majoritetsnormalitet, da det ikke er en mulighed.

I det forrige citat (s. 255) så vi hvordan Gül – via indvandrerdiskursen og mediernes italesættelse af minoriteter – aldrig af fortælleren vil blive set som

repræsentant for en majoritetsnormalitet. I den forstand konstruerer fortælleren et tredje identitetsrum; en tredje mulighed for identifikation. Og det drejer sig ikke om en syntese af "det danske" og "det tyrkiske", det "traditionelle" og det "moderne", det "muslimske" og det "kristne". Det er nemlig ikke syntesetænkning fortælleren her giver udtryk for, men konstruktionen af noget nyt. Det nye *indeholder* elementer af de andre to subjektpositioner, men er ikke blot summen af det gamle.

Et andet eksempel på sprækker i den normalitetsforståelsen kommer til udtryk når fortællerne sammenligner hovedpersonerne med andre minoriserede subjekter. Heller ikke her er der tale om at de modstiller en minoritetsnormalitet med en majoritetsnormalitet, og derved fremstiller deres hovedpersoner som tilhørende majoritetsnormaliteten. Tværtimod sætter de ikke spørgsmålstegn ved at de tilhører en minoritet, men de adskiller sig fra forestillingen om minoritetskvinden eller fra den offentlige diskurs' italesættelse af minoritetsnormalitet ved at fremfortælle deres hovedpersoners minoritetsposition som *anderledes* end den forestilling om minoriteter der er fremherskende. Gennem deres fortællinger viser de hvordan deres hovedpersoner tolker minoritetspositionen og derved gør den til en anden end den der traditionelt kommer til udtryk. Som skrevet ovenfor sker det ofte ved hjælp af sammenligninger med personer med minoritetsbaggrund, der *ikke* er som hovedpersonerne, og derved – i fortællerens optik – tilhører minoritetsnormaliteten. I den forstand kan man sige, at fortællerne anvender forestillingen om en minoritetsnormalitet for at fremhæve hovedpersonernes mulighed for at konstruere 'third space'. Nadima siger eksempelvis:

> "Jeg kender også en i Sverige, en iraker, som har det på præcis samme måde, ikke også […] Vi føler os temmelig meget udenfor. Vi føler ikke at vi kan passe ind, hverken i det arabiske miljø, eller det danske, eller svenske. Det er sådan meget, vi hører hverken hjemme her, eller der. […] Jeg klarer mig meget godt synes jeg. Men jeg ved også godt at sammenligningen. Hvis du sammenligner mig med andre, øh irakiske, eller jordanske piger. Så er jeg ikke lige så… sådan, jeg er bare sådan meget… jeg vil gerne have de skal lade mig være i fred. Jeg har virkelig mange grænser, ikke" (Nadima p.53).

Som citatet viser, er det ikke for Nadima et spørgsmål om at føle et tilhørsforhold til "det danske". Det har hun principielt afskrevet i og med at hun aldrig vil blive accepteret som "dansk" (jf. ovenstående analyse). Men det er heller ikke et spørgsmål om at føle et tilhørsforhold til "det arabiske", fordi det kan hun ikke subjektivt forbinde sig til, da hendes *forestilling* om det arabiske konnoterer underkastelse og manglende selvstændighed. Det ser vi i et

andet citat, hvori fortælleren tilkendegiver sin forestilling om hvad det arabiske konnoterer:

> "Og sådan fx når jeg snakker med mine pakistanske veninder, og… generelt alle de der pakistanere, tyrkere, og sådan nogle meget søde piger. Rigtig, rigtig søde. Så skal du bare høre at de har ikke lov til at gøre sådan mange ting, altså. (mm). Fx, gå med sådan en bluse, ikke, har de ikke lov til, hvor du kan se hvor du kan se temmelig meget deres øh chest, ikke også. (mmm). Og de har ikke, de har… der er bare så mange, rigtig mange småting, som begrænser dem i at udfolde sig" (Nadima p.49).

Ved at fremstille veninderne som kvinder der ikke *har lov til* at klæde sig som det passer dem eller som kvinder der bliver begrænset i deres udfoldelsesmuligheder, fremstiller fortælleren samtidig Nadima som én der *godt må* eller som en der *ikke* bliver begrænset i sine udfoldelsesmuligheder. Via beskrivelsen af andre, konstruerer hun en beskrivelse af Nadima der står i kontrast til de andre. Principielt kan man sige at der også her er tale om en dikotomisering, men det drejer sig ikke om en dikotomisering mellem "det danske" og "det fremmede", men snarere om fortællerens subjektivt forankrede forståelse af Nadima, der ser mulighederne i hverken at ligne den ene eller den anden gruppe. Hun italesætter en mulighed for at gøre minoritet anderledes – for ikke at positionere Nadima i en minoritetsnormalitet. Og når hun fortæller Nadima ud af minoritetsnormaliteten, uden at have mulighed for at fortælle hende ind i majoritetsnormaliteten, skaber hun en tredje positioneringsmulighed, der givetvis ikke kan begrebssættes ligetil, men som dog rummer mulighed for forandring og udvikling.

Flere af fortællerne vender tilbage til oplevelser af frustration over det lukkede miljø som de ufrivilligt er en del af. De fortæller om forældrenes angst for at skille sig ud og blive ekskluderet grundet deres børns adfærd (skønt flere af dem også fremhæver forældrene som årsag til at børnene *er* "anderledes"). I Yasemins og Güls tilfælde drejer det sig om det kurdisk-tyrkiske miljø i Danmark, I Nadimas tilfælde om herboende irakere og for Natasjas vedkommende er det somaliere i Danmark der udgør et frustrerende element i hendes selvforståelse. Hun siger:

> "Jeg oplever også tit på gaden hvor der er somaliere der kommer hen til mig eller de kigger og stirrer ondt på mig og nogle har, nogle ældre kvinder de har [sådan tørklæde på ? 093], de kan jo godt se at man er somalier [I: Mm] så det oplever man også tit, og jeg ved da også selv når jeg kommer ud og underviser der, der vil der måske opstå nogle problemer hvis jeg skal til at undervise også nogle somaliske børn og sådan noget, på den måde, ik"' (Natasja p.4).

Natasja lever ifølge fortælleren ikke op til forestillingen om hvordan man skal opføre sig som somalisk kvinde, eller sagt med andre ord: hun lever ikke op til andre somalieres forestilling om normalitet. I Natasjas tilfælde problematiserer fortælleren ikke dikotomiseringen – hun konstaterer at Natasja ikke lever op til andres forventninger til hende, og konstaterer også at det muligvis kan volde Natasja vanskeligheder i hendes kommende virke som lærer, men hun italesætter ikke mulige dilemmaer eller indre konflikter hos Natasja. Til gengæld sætter hun heller ikke spørgsmålstegn ved de kropslige markører, der får andre til at "genkende" hende.

Da jeg oprindeligt skulle interviewe Natasja, spurgte jeg hende hvor hendes familie stammede fra. Hun bad mig gætte og jeg var på bar bund. Jeg kunne godt regne ud af familien stammede fra et sted i Afrika, men jeg blev forstyrret i min forforståelse, da hun talte et lydefrit dansk, boede til leje med en veninde, hed Natasja og i det hele taget afgav signaler der konnoterede en hvid middelklassehabitus. Interessant nok faldt jeg selv i fælden i en forestilling om en minoritetsnormalitet, som Natasja ikke levede op til. Men herboende somaliere er altså – igen ifølge fortælleren – i stand til at identificere Natasja som af somalisk oprindelse. Som skrevet ovenfor sætter fortælleren ikke spørgsmålstegn ved de kropslige markører. Hun anerkender således et tilhørsforhold til gruppen, samtidig med at hun skriver sig ud af den ved ikke at ville anerkende de kritiske blikke hun modtager for ikke at gøre minoritetsnormalitet på den rigtige måde.

For Natasja drejer det sig ikke kun om kritiske blikke fra herboende somaliere – hun har også oplevet at blive positioneret ud af minoritetsnormaliteten af andre tilhørende andre minoritetsgrupper. Fortælleren siger:

> "jeg kan også huske at ham der fra min klasse [af pakistansk oprindelse], altså om ikke andet det kan godt være at han så ned på de andre men han så allermest ned på mig […] jeg kan huske vi var ude i Fælledparken en dag og så så stod vi lige og fik en øl og sådan noget, så sagde han sådan til mig; 'drikker du' og sådan noget og så sagde han til mig; 'og så er jeg bare glad for at du ikke er min lillesøster" (Natasja p.9).

Igen udtrykker fortælleren en naturlighed ved at Natasja handler ud fra en majoritetsnormalitet – hun positionerer Natasja som en del af majoriteten. Men samtidig illustrerer hun også at hun som fortæller ikke har hele magten til at positionere Natasja – de andre aktører i fortællingen positionerer hende også. Af den pakistanske medstuderende positioneres Natasja som "forkert" – hun gør ikke minoritetsnormalitet og ekskluderes derved fra et minoritetsfællesskab. Principielt kan man sige at såvel fortælleren som andre aktører

ekskluderer Natasja fra minoritetsfællesskabet – og det er fortællerens *ønske* at ekskludere Natasja – men det skaber vanskeligheder som hendes medstuderende der tilhører en majoritetsnormalitet ikke oplever på samme vis.

Når fortælleren siger: **"det kan godt være at han så ned på de andre men han så allermest ned på mig"** siger hun samtidig at Natasja allerede i kraft af sine kropslige markører er positioneret som minoritet – og det er først i kraft af hendes handlinger at hun positioneres ud af denne. Hendes medstuderende er slet ikke nødt til at tage stilling til om deres handlinger er "rigtige" eller "forkerte" da de – også i den minoriserede studerendes øjne – naturligt handler som de handler. Men Natasja er tvunget til at reflektere over sine – for fortælleren naturlige – handlinger. Og derved fratages hun muligheden for at positionere sig som en del af majoriteten. Det er en pointe der gør sig gældende i en lang række af de fortællinger der er blevet præsenteret i afhandlingen: hovedpersonerne er uafladeligt nødt til at tage stilling til hvordan de positioneres af såvel majoritetsdanskere som af andre minoritetsgrupper. På den ene side kan man sige at det udgør et dilemma eller en tilstand af konstant refleksion over tilhør eller mangel på samme. Men på den anden side er det også i denne refleksion at sprækkerne i fortællingerne opstår – det er i den konstante positionering at behovet for at konstruere nye positioner opstår, og dermed også i disse positioneringer at sprækkerne gør sig gældende og udgør et tredje positioneringsrum, en alternativ selvforståelse der rækker ud over den dikotomiske forståelse af "dem" og "os".

### 10.3.2 Forældrenes anderledeshed

Et andet område hvor fortællerne viser en mere kompleks identitetsopfattelse, og hvor de selv aner muligheden for at forme en alternativ identitet for hovedpersonerne, er i forholdet til andre minoriteter og andre minoritetsfamilier. De sammenligner hovedpersonernes forældre med andre minoritetsforældre, og viser derigennem sprækker i den stereotype opfattelse af det minoriserede subjekt. Men samtidig forstærker de også dette billede af en minoritetsforståelse, idet de fremhæver deres hovedpersoners unikke positionering i forhold til en stereotyp forestilling om minoriteten. Eksempelvis siger Nadima:

> "Jeg er bare glad for at mine forældre de ikke er sådan nogle forældre, der lægger pres på mig. Der er ikke… De er ikke sådan selv tvinger mig til at gå med hijab, og siger til mig, du skal, ikke også […] Altså jeg tænker jo sådan som jeg gør, fordi jeg får lov til det. Det er jo også andre piger, ikke, som sidder… eller også selvfølgelig som sidder omgivet af ateister. Men alligevel, de

tænker ikke ligesom mig. De er ikke så kritiske, fordi de har ikke lov til at tænke. De har ikke den der frihed, som jeg har fået foræret. Siden jeg var helt lille, der har jeg fået… Der fik jeg lov til at gøre alt det som alle andre måtte. Så det er derfor. Det er også fordi min mor, hun er også… Takket være min mor, og min far, som ikke er sådan nogle idioter der bare der tror… der ligesom tror på at der er forskel på mænd og kvinder" (Nadima p.49).

I dette tilfælde er det den kønnede stereotyp der anvendes som sammenligningsgrundlag således at fortælleren formår at fremstille Nadima som én der i køn adskiller sig fra andre minoritetspiger. Hun fremhæver andre piger der ikke er så kritiske som hun, og begrunder det med at *de ikke har fået lov til at tænke*. Hermed cementerer hun en udbredt forestilling om patriarkalske familieformer i muslimske familier. Når hun fokuserer på den manglende opmærksomhed på *forskellen* mellem mænd og kvinder i hendes barndomshjem, er det den værdisatte forskel der er i centrum. I kraft af forestillingen om hvad andre gør, konstruerer hun en forståelse af Nadima og Nadimas familie som én der adskiller sig fra stereotypen; hun kan altså qua stereotypen om den patriarkalske muslimske familie konstruere et identitetsrum for Nadima der *både* inkorporerer minoritetspositionen og forestillingen om den frisatte majoritetsposition.

Ewas fortæller har tilsvarende betragtninger over *sprogets* betydning for Ewas anderledeshed i forhold til andre minoriteter. Hun siger:

"men altså min far taler jo flydende dansk, han har bare accent men han, altså han, taler også med fremmedord og, altså han taler godt et pænt dansk, det gjorde min mor i øvrigt også, hun talte rigtig godt dansk også, det var også fordi de var her i så mange år […] de har læst i Danmark, ik, og det, det er i hvert fald ikke, det er ikke den der typiske taxachauffør, øh jargon der, vel, altså det er det på ingen måde […] nu færdes vi heller ikke så forfærdelig meget med lige præcis de makedonere som kom hertil i '69 også og i starten af '70erne […] de har et andet arbejdsliv, ik, mange af dem det er sådan nogen du ved de arbejder på B&W, ik, og så har de været taxachauffører og så er de buschauffører i dag og sådan noget […] de familier som som øh som har været her øh i så lang tid de har så også et helt andet dansk fordi de har på ingen måde været integreret heller, de har ikke læst her, de er ikke uddannet, de er ufaglærte" (Ewa p.67-68).

Hun kobler sprog og uddannelsesniveau, og fremhæver at hendes familie ikke har arbejdet med ufaglært arbejde, og derfor har udviklet et *pænt dansk* hvor de taler *med fremmedord*. Der tilkendegives hér en viden om hvilken kapital der er værdifuld i forhold til andres forestillinger om den velintegrerede indvandrer – det er ikke kun beherskelsen af det danske sprog der er betydningsfuld, men også *måden* hvorpå det beherskes; med anvendelse af fremmedord. For-

tælleren siger også *han har bare accent, men…* hvilket viser at accenten er hvad der forbinder ham med andre minoriserede subjekter, mens fremmedordene er hvad der knytter ham sammen med majoritetsbefolkningen, eller den del af majoritetsbefolkningen som Ewa ser sig selv som en del af. Sammenligningen bliver igen central for at adskille Ewa fra andre makedonere i Danmark.

En tredje sammenligning der er at finde i empirien, er hvor Özlem fremhæver sin fars politiske engagement som en delvis årsag til et mere uddannelsesorienteret engagement – at i hendes hjem er der altid blevet diskuteret. Det fremhæver de fleste i virkeligheden; at det at der bliver diskuteret er udslagsgivende for deres følelse af at være anderledes end andre minoriteter i Danmark:

> "Altså min far, han er gammel socialist skråstreg kommunist. Altså. Og jeg har, da jeg var mindre, kan jeg huske vi var med til DKP, øh, alt muligt, første maj demonstrationer. Altså så det er lidt skægt. Altså, han har, i forhold til andre, øh, fædre, i vores omgangskreds. Så har han lidt mere, ikke intellektuelt, men han har lidt mere, sådan lidt mere boglig baggrund. Kun fordi han interesserer sig for det. Altså. Og vi har altid haft bøger derhjemme. Og min far har altid… haft venner, og politiske kammerater på besøg" (Özlem p.18).

Det sidste element i sammenligningen som jeg gerne vil fremhæve, er den frihed som visse af fortællerne fremhæver som noget der adskiller deres hovedpersoner fra andre minoriteter. Gül bliver eksponent for dette da fortælleren fremhæver hvordan hun boede sammen med sin mand før hun var blevet gift med ham. Ifølge hende adskiller det sig radikalt fra andre muslimer og minoriserede subjekters måde at agere på i forhold til ægteskab og parforhold. Men stadig bliver det en dikotomisering der er på spil hér. Hun er som hun er *fordi* hun ikke er som *forestillingen om* hvordan muslimer er flest. Fortælleren siger:

> "Bare at han sov hjemme hos mig, da vi ikke var gift, vi sov sammen, og jeg sov hos ham. Det er jo ikke noget. Jeg har ikke mødt en tyrkisk familie, hvor sådan noget er ok. Så det er det, der er klart. (ja). Og også med at de siger, når jeg har været sammen med ham. Når jeg kommer sammen med, og øh. At de [hendes forældre] siger at jeg skal vente [med at blive gift]" (Gül p.45).

Samtidig er det interessant hvorledes de forskellige forhold værdisættes. Som illustration på vellykket integration fremhæver fortællerne qua deres hovedpersoner, forhold som de mener er betydningsfulde for at være "dansk": ligestilling mellem kønnene, gode sprogkundskaber, politisk aktivitet eller deltagelse i diskussioner om samfundsforhold og et relativt frit forhold til seksuali-

tet. Igennem deres benægtelse af hvad de opfatter som "typisk" for minoriteter, konstruerer de et billede af danskhed, som de forsøgsvis får deres hovedpersoner til at leve op til. Men da de – som illustreret tidligere i de foregående analyser – ikke opfattes som "rigtigt" danske og heller ikke opfatter sig som "danskere", bliver forsøget på at definere sig selv som danske, et forsøg på at konstruere en identitet der på den ene side inkorporerer sider af etniskhed og danskhed og på den anden side er i konstant kamp om en dominerende position og positionering. I forsøget på at narrere harmoni i en identitetsopfattelse, viser disse sprækker i normalitetsforståelsen netop ikke harmoni, men i langt højere grad konflikt og ambivalens som et grundvilkår for hovedpersonernes levede liv (og til dels også en narrativ konflikt i fortællernes fortælling).

Det er denne ambivalens – både i fortælling, i det levede liv og i forholdet mellem fortællingen og det levede liv – der udgør brændstoffet til den konstante bevægelse hen imod en positionering der muliggør tilstedeværelsen i det danske samfund. Og denne ambivalens kommer til at fungere som symbol på den måde de unge konstrueres som lærere på – deres levede liv og den ambivalens der er at spore heri, er den samme som den der kommer til udtryk i måder at gøre lærer på. De involverede hovedpersoner er ikke – og bliver ikke – "almindelige" lærere eller "rigtige" lærere – men det er i kampen for at opnå anerkendelse af skævheden at potentialet ligger. På sin vis kan man sige at skolen som institution og som struktur burde være langt mere gearet til at imødekomme skævheder eller mangfoldigheden i dens deltagere – såvel blandt lærere som blandt elever. Men på den anden side er det også den kompleksitet som fortællerne qua deres narrationer fremstiller, der udgør hvem de er og deres muligheder i den danske folkeskole – og spørgsmålet er om de ikke blot ville blive opslugt af den naturaliserede forestilling om "danskhed" hvis der ikke var dette moment af ambivalens eller modstand i deres fortællinger om at gøre læreridentitet på "en anden måde"?

### 10.3.3 Opsamling på "fortællingernes flertydighed"

Det sidste spørgsmål jeg stillede i forlængelse af min problemformulering, havde at gøre med fortællingernes potentiale for til at skabe modbilleder. Det har jeg valgt at arbejde med som sprækker i fortællingerne, eller ansatser til 'third space' og hybrid identitet. Jeg har fundet disse ansatser i forskellige fortællinger og med forskellig vægt. Visse steder kommer de tydeligere til udtryk end andre, men karakteristisk for forekomsten af disse er at de kan være vanskelige at få øje på, da de ikke eksisterer som allerede konstruerede diskurser, men er diskurser og italesættelser som fortællerne løbende må kon-

struere i refleksion over deres hovedpersoners erfaringer. Jeg har valgt at analysere ansatser til flertydighed i hhv. fortællinger om forældrenes opposition til minoritetsnormaliteten (uden at de dog på nogen måde kommer til at indgå i en majoritetsnormalitet), og i hovedpersonernes opposition til andre minoriteter.

Narrativer om 'third space' og hybrid identitet fremstår i denne analyse som konfliktfyldte arenaer frem for som harmoniserede fortællinger. Det betyder også at det vanskeliggør fremstillingen af 'third space' idet fortællingen i høj grad har til formål at skabe harmoni og relevans i det levede liv. Ikke desto mindre får disse narrativer stor betydning i det forandringspotentiale der måtte ligge i fortællinger om minoritetsungdom, idet det kun er i disse fortællinger at et brud med dikotomien kan finde sted. Grunden til at jeg flere gange skriver 'ansatser til…' hænger også sammen med denne pointe, da det ikke umiddelbart forekommer muligt for *hovedpersonerne* at ændre ved denne dikotomisering. Men fortællerne har muligheden for at fortælle fortællingen om det levede liv i et bagudrettet lys, og de har muligheden for at reflektere over de erfaringer som hovedpersonerne har gjort sig, og derved også ændre på den forståelse af disse erfaringer i forhold til hvordan de i udgangspunktet blev forstået. I den forstand udgør netop fortællingen om det levede liv et stort potentiale for en fremfortælling af alternative biografier, eller alternative fortællinger om dikotomisering og marginalisering.

Som skrevet ovenfor har jeg valgt to nedslag i analysen af sprækker i fortællingerne: forældrenes 'anderledeshed', samt andre minoriteters betydning for fortællerens forståelse af hovedpersonen. Stort set alle fortællerne fremhæver betydningen af forældrenes måde at gøre minoritet på som en årsag til deres egen måde at konstruere hybride identiteter på. Der kan være flere tolkninger af hvorfor de tillægger forældrenes "anderledeshed" så stor betydning – ud over den åbenlyse: at forældre og de socialiseringsprocesser man gennemgår i hjemmet generelt er betydningsfulde. Det er interessant at stort set samtlige fortællere fremhæver forældrene som nogen der adskiller sig fra den gængse forestilling om minoriteter; og alle fortællerne fremhæver aspekter af deres livshistorier der adskiller sig fra deres forståelse af minoritetsnormalitet. Man kan i den forbindelse stille spørgsmålet om de reelt adskiller sig så meget som fortællerne fremstiller det? Eller om det ikke er et universelt vilkår at hvis man ser en række forhold indefra, fremstår de som unikke og som forhold der udskiller sig fra andres livsvilkår og handlemåder. Men det er netop det særlige ved den biografiske, narrative tilgang, at man får adgang til fortællinger der i sin form adskiller sig fra andre fortællinger. Men det der gør dem unikke er ikke fortællingen i sig selv, men den måde fortælleren vælger at

tolke sin livshistorie på. Det vil altså sige at i princippet adskiller den måde forældrene gør minoritet på sig ikke nødvendigvis væsentligt fra den måde fortællerne *tror* at andre forældre gør minoritet på, men tolkningen er at det adskiller sig – og derved bliver det betydningsfuldt for såvel fortællernes forståelse af hovedpersonernes livshistorie som for deres begrundelser for valg af uddannelse og deres uddannelsesbiografi.

Det samme kan man sige gør sig gældende for fortællernes forestillinger om hovedpersonens relation til andre minoriteter; man kan stille spørgsmålet om ikke *alle* såvel minoriserede som majoriserede kan – eller i visse tilfælde vil – konstruerer sig i opposition til det de oftest sættes lig med? Men igen er det ikke altafgørende om det er et universelt vilkår, men det er snarere afgørende at disse fortællinger for fortællerne bliver betydningsbærende for deres forståelse af hovedpersonerne, og derfor er de medvirkende til at åbne op for muligheden for alternative identifikationer og alternative positioneringsmuligheder. Disse fortællinger om 'de Andre' bliver jo netop ikke til fortællinger der positionerer hovedpersonerne som en del af majoritetsnormaliteten, men de bliver til fortællinger der positionerer hovedpersonerne *ud af* såvel en minoritets- som en majoritetsnormalitet.

## 10.4 Opsamling på tematisk analyse

Den tematiske analyse er karakteriseret ved at gå på tværs af de ni fortællinger. Den giver et andet blik på hovedpersonernes erfaringer, og den skaber mulighed for sammenligninger fortællingerne imellem. Yderligere åbner det op for muligheden for at anskue de gennemgående temaer der kunne afdækkes i de ni fortællinger. Det er ikke på samme måde muligt i case-analyserne, og heller ikke meningen med disse. Men de to typer af analyser supplerer hinanden netop ved at åbne op for forskellige måder at anskue og fortolke fortællingerne på. Den tematiske analyse har bestået i tre nedslag, der alle i sidste ende viser sig at hænge sammen, og disse nedslag er alle fundet vigtige i case-analyserne. Det skal måske her siges at de tre case-analyser der er blevet præsenteret i afhandlingen, er eksempler på case-analyser, men samme grundige gennemgang har ligget til grund for en analyse af alle fortællingerne. Derfor har det også været muligt for mig at analysere de tre mest centrale temaer frem, og gøre dem til genstand for tværgående analyse. De hænger sammen i den forstand at det har vist sig umuligt at tale om konstruktioner af normalitet og af minoritet og majoritet uden at inddrage hovedpersonernes erfaringer fra et uddannelsesfelt. Og samtidig har analysen af sprækker i for-

tællingerne i høj grad været knyttet til de strategier som fortællerne anvender i arbejdet med at overkomme den dikotomisering som normalitetsforståelsen er udtryk for.

I den tematiske analyse har jeg vist hvordan andetgørelsesprocesser finder sted i forskellige arenaer på forskellige tidspunkter. Jeg har vist at uddannelsesinstitutioner på mange måder opleves som ekskluderende af de ni fortællere, og at det i høj grad er i skolen at etnicitet konstrueres, og at en særlig forestilling om etnicitet fastholdes. Jeg har desuden forsøgt at illustrere at forestillinger om danskhed spiller en central rolle i disse andetgørelsesprocesser, og at denne danskhed fremtræder som en diffus fællesnævner for alt hvad der er 'normalt'. Men samtidig har jeg vist i analyserne, at ved siden af 'danskhed' som normalitetsforståelse, lever en tilsvarende normalitetsforståelse af 'det Andet'. For at bevare den hegemoniske magt, er det nødvendigt at fastholde minoriteter i en særlig afart af en normalitetsforståelse; det jeg har valgt at benævne minoritetsnormalitet. Såfremt hovedpersonerne ikke lever op til denne minoritetsnormalitet, forstyrrer de majoritetens selvforståelse, og kommer til at udgøre en trussel mod hegemonien. Dette vanskeliggøres ved at fortællerne er medkonstruktører af denne dikotomiske opdeling, og selv positionerer deres hovedpersoner som minoritet i opposition til majoriteten.

Den anden side af ovenstående er at sideløbende med disse konstruktioner af statiske forståelser af minoritets- og majoritetsnormalitet, indeholder fortællingerne også en række ansatser til at positionere hovedpersonerne i et både-og, altså imellem en minoritets- og en majoritetsnormalitet. Fortællerne arbejder hårdt på at udvide forståelsen af en majoritetsnormalitet, der ville kunne inkludere frem for at ekskludere, uden dog at ville give køb på det særkende som de også mener at deres hovedpersoner besidder. De er på ingen måde villige til at give efter for en assimilatorisk strategi, men har på den anden side ikke mange alternativer. En assimilatorisk strategi viser sig dog heller ikke at være særlig frugtbar, idet denne *ikke* positionerer hovedpersonerne i majoritetsnormaliteten, men blot positionerer dem *ud af* minoritetsnormaliteten, hvilket forstyrrer såvel minoritetens som majoritetens forståelse af de kategorier som de løbende er med til at opretholde.

Pointen med den tematiske analyse har således været at vise, for det første hvordan de forskellige temaer er indbyrdes relaterede, og for det andet at de positioneringsmuligheder der er tilgængelige for minorisede personer er begrænsede, men også begrænses af deres 'egne' fortællere, eller sagt med andre ord: at positioneringer skabes i et dialektisk samspil mellem dem der positioneres og dem der positionerer dem. Men en yderligere pointe har været at de positioneringer jeg taler om, ikke *altid* er fastlåste, og at det netop ligger i

positioneringstænkningen, at man selv har mulighed for at skabe ansatser til forandring i positioneringsmulighederne. Analysen viser at det ikke er ligetil, men at der dog er potentiale for forandring gennem ændrede fortællinger om hvad det vil sige at være et minoriseret subjekt.

# 11. Konklusion

I det ovenstående har jeg forsøgt at vise det tætte forhold der eksisterer mellem identitetskonstruktion, fortælling og forhold til uddannelse og arbejde. Jeg har i min analyse arbejdet meget med positioneringsmuligheder og begrebet om 'den Anden' og andetgørelse i forsøget på at belyse ovenstående forhold. Ydermere har min tilgang til såvel analysen som konstruktionen af data været central i arbejdet hen imod en konklusion på de i indledningen stillede spørgsmål. Indledningsvist har det været mit ønske at belyse hvordan minoriserede unge konstruerede narrativer om positionering og andetgørelse i relation til uddannelse, og jeg har arbejdet ud fra tre overordnede forskningsspørgsmål, der omhandler hhv. positionering i forhold til andethed, relationen mellem disse positioneringer og uddannelse, samt muligheden for at udvikle nye fortællinger om identitet, der bevægede sig ud over andethedsidentiteten. Jeg har i min konklusion valgt at fokusere på fem centrale pointer der alle står i relation til disse spørgsmål, samt i tæt tilknytning til hinanden. Disse pointer er ikke nye, idet de allerede fremstilles i såvel case-analysen, som i den tematiske analyse, men jeg sammenfatter og udfolder dem yderligere hér.

## 11.1 Forholdet mellem fortæller og hovedperson

Forholdet mellem fortæller og hovedperson er et gennemgående træk i mine analyser. Allerede på et tidligt tidspunkt introducerer jeg min skelnen mellem de to, en skelnen der muliggør en anderledes læsning af fortællingerne og positioneringsmulighederne. Fortællingerne er fortalt af en fortæller, men ved analytisk at skelne mellem hende og den der fortælles om, får jeg adgang til et dobbelt perspektiv på de identitetspositioner der er til rådighed for hovedpersonen. Hovedpersonen positioneres af sine omgivelser som 'den Anden', men hun positioneres *også* af fortælleren. Generelt kan det at skelne mellem en fortæller og en hovedperson også skabe en afstand fra 'personen' der for-

tæller, og derved flytte fokus fra den enkelte person over på hovedpersonen som eksponent for en gruppe af mennesker med de samme grundlæggende livsvilkår; det vil altså sige, at ved at skelne åbner jeg op for en eksemplarisk læsning af den enkelte fortælling - hovedpersonen er *ikke* den samme person som hende der i sin tid fortalte sin historie til mig; hovedpersonen er en konstruktion der skabes i samspillet mellem fortællerens og omgivelsernes tolkning af denne. I den forstand kan man også brede forståelsen af hovedpersonen ud til at omfatte andre unge positioneret på samme vis som denne og derved skabe en bredere forståelse af de livsvilkår og positioneringsmuligheder der er tilgængelige for unge minoritetskvinder i læreruddannelsen og lærerarbejdet.

## 11.2 Normalitetsforståelser

I forlængelse af den analytiske skelnen mellem hovedperson og fortæller ligger den analysekategori som jeg opererer med igennem afhandlingen, nemlig en skelnen mellem minoritets- og majoritetsnormalitet. Når hovedpersonen positioneres af såvel omgivelserne som af fortælleren som tilhørende minoritetsnormaliteten, åbner det samtidig op for en tolkning af forståelser af majoritetsnormalitet. Dikotomiseringen i denne tankemodel er ikke til at komme udenom – enten tilhører man minoritetsnormaliteten eller også tilhører man majoritetsnormaliteten. Men her bliver jeg nødt til at skelne mellem hvordan fortælleren fremstiller omgivelsernes positionering hovedpersonen og hvordan fortælleren selv positionerer hovedpersonen.

Generelt bliver hovedpersonen positioneret inden for en minoritetsnormalitet af omgivelserne i fortællerens optik. Når hovedpersonen handler 'ud af' minoritetsnormaliteteten og ind i majoritetsnormaliteten, opfører hun sig – ifølge omgivelserne 'forkert'. Hun lever ikke op til folks forestillinger og forventninger om hvordan en kvinde med minoritetsbaggrund 'bør' opføre sig. Det betyder igen at omgivelserne enten ekskluderer hende, eller forsøger at positionere hende tilbage til minoritetsnormaliteten.

Men fortælleren har en langt mere nuanceret forståelse af de positioneringsmuligheder der er tilgængelige for den enkelte hovedperson; i visse tilfælde falder hun tilbage i det samme forsøg på at positionere hovedpersonen som omgivelserne gør det, men i andre tilfælde arbejder hun intenst på at fremfortælle nye positioneringsmuligheder for hovedpersonen; hun konstruerer sprækker i de hegemoniske fortællinger og giver ad den vej hovedpersonen nye positioneringsmuligheder. Så hvor omgivelserne i høj grad fastholder

en forestilling om en minoritets- og en majoritetsnormalitet, vil fortælleren i højere grad operere med positioneringer imellem de to, eller endda helt nye positioneringer. Det er hvad jeg igennem analysen benævner sprækker i fortællingerne eller fortællinger om 'third space'. Disse er ikke som sådan til stede, idet diskursen ikke tillader det, men der er ansatser til dem, og vi ser det når fortællerne lader hovedpersonerne handle ud af dikotomien, eller når de opererer med modsætninger *både* i forhold til andre minoriteter og i forhold til majoriteten. Vi ser det når identifikationsmulighederne udvides til 'hele verden' (jf. Nadimas relationer med andre irakere i diasporaen) samt når hovedpersonerne nægter at lade sig positionere som 'den Anden' i en særlig restringeret form (jf. Özlems relationer til 'danske' mænd).

## 11.3 Sprækker i fortællinger

De ovennævnte sprækker, der er forbundet med analysen af normalitet, er som sagt kun antydningsvist til stede. Alligevel fremhæver jeg dem som betydningsfulde for den overordnede forståelse af de identitetsprocesser der karakteriserer fortællingerne om de ni kvinder. De er betydningsfulde i den forstand, at såfremt der ikke var ansatser til dem, var fortælleprojektet så at sige mislykkedes. Det som jeg konkluderende når frem til er at der i fortællingerne *er* en høj grad af essentialisering af kategorier som etnicitet, kønnet etnicitet og minoritet og majoritet. Det fremgår af analyserne at det sprog vi har at gøre godt med når vi skal fortælle, og de diskurser der er tilgængelige, i høj grad er bundet op på statiske forestillinger om andethed; at vi via sprog og sprogbrug inkluderer og ekskluderer. De offentlige diskurser anvendes som sagt af såvel de aktører der indgår i fortællingerne som af de fortællere der fortæller dem. Fortællingernes konfiguration viser at man ikke kan udelukke de magtstrukturer der i høj grad determinerer hovedpersonernes handlerum og deres positioneringsmuligheder. Der er *ikke* frit valg på alle hylder. Faktisk viser min undersøgelse at der er forsvindende få valgmuligheder, og at fortællerne er klar over det! I den forstand bliver jeg nødt til at forholde mig til det determinerende i fortællingerne – at problemerne ikke alene løses ved at "anvende andre italesættelser" da de simpelthen ikke er tilgængelige – og at de ikke er tilgængelige på grund af majoritetens magt til at definere normalitet. Majoritetens magt bliver således afgørende i en essentialisering af forholdene.

Med dette in mente har det derfor været af yderst stor betydning at der er sprækker i fortællingerne, da de ellers ville fremstå som fortællinger der udelukkende reproducerede allerede eksisterende diskurser. Men det er ikke (kun)

tilfældet. Sprækkerne eller fortællingerne om 'third space' udgør netop det producerende aspekt i fortællingerne, det er hér at fortællingerne udgør potentiale for forandring frem for reproduktive foranstaltninger. I disse sprækker kommer hybriditet til udtryk, og i den personlige positionering ser vi tiltag til forsøg på at konstruere nye positioneringsmuligheder, og derved også nye identifikationer for hovedpersonerne. Sprækkerne i fortællingerne udgør således det fremadskuende og det potentielt mulige, og derved får disse sprækker betydning for såvel fortællerne som for andre unge med samme baggrund og samme livsvilkår som de i undersøgelsen analyserede hovedpersoner. I arbejdet med at finde sprækkerne og 'third space' har jeg også været nødt til at sætte de essentialiserende fortællinger i parentes, for overhovedet at kunne finde de ikke-essentialiserende fortællinger. Men når denne parentes ophæves, ser vi de to forståelser leve side om side og kæmpe om magten til at definere fortællingens overordnede gestaltning. Det er denne kamp der udgør kernen i fortællingerne og ikke enten den ene eller den anden position; i den forstand kommer sprækkerne i fortællingen også kun til udtryk når de ses i relation til de kanoniserede eller kulturelle fortællinger.

## 11.4 En ny identitet som lærer(studerende)?

Konkluderende kan man sige at det er vigtigt at bruge den energi og det potentiale der ligger i sprækkefortællingerne. Og i forhold til arbejdet hen imod en læreridentitet der favner andetheden som mere end blot udtryk for en minoritetsnormalitet, bliver disse sprækker igen afgørende.. Som jeg viser i mine analyser, er konstruktionen af 'third space' ikke umiddelbart tilgængelig, da rammerne inden for hvilke 'third space' *er* tilgængeligt, ikke er betydningsfulde. Disse rammer er af strukturel såvel som af diskursiv art og er ikke sådan lige til at gøre op med. Men samtidig viser jeg også i analysen, at der *er* mulighed for at gøre op med dikotomierne, og at den subjektive positionering ikke altid udelukkes og låser de involverede hovedpersoner, men at de rent faktisk i flere situationer har handlemuligheder som fortællerne lader dem benytte sig af. Derfor bliver konklusionen også at for at udvikle et tilhørsforhold til læreruddannelsen og en nuanceret læreridentitet, er det nødvendigt at udnytte de sprækker der måtte være i fortællingerne generelt, og forsøge at overføre dem til fortællingerne om lærergerningen og livet på seminariet. Der er ikke mange fortællinger om seminariet eller om hvordan de unge forholder sig til det at være lærerstuderende, men de processer som fortællerne redegør for i andre aspekter af deres biografier, har en overførbarhedsværdi til hvor-

dan disse kan bruges i forbindelse med det at være lærer(studerende). Det vigtige her er altså at gøre op med forestillingen om en minoritets- og en majoritetsnormalitet der er såvel stigmatiserende som fastlåsende, og se mulighederne i konstruktionen af 'third space'; også i læreruddannelsessammenhæng.

Som sagt tidligere, er læreruddannelsen og identifikationen med denne ikke det der fortælles særligt meget om i de ni fortællinger. Når fortællerne taler om læreruddannelsen og seminariet, taler de om det i generelle vendinger og de fremhæver fortællinger der er mere almene, og ikke knyttet til deres minoritetsstatus. Man kan spørge sig selv om dette eventuelt hænger sammen med en ikke-italesat følelse af tilhør til uddannelsesinstitutionen, og derfor bliver forestillinger om minoritet og majoritet betydningsløse i relation til seminarieerfaringer. Men fortællerne fremhæver ofte minoritetsstatus som et livsvilkår for hovedpersonerne i andre sammenhænge, så hvorfor skulle det ikke være det på seminariet? Som jeg tidligere har fremhævet, opererer fortællerne (såvel via dem selv som via fortællinger om andre aktører i fortællingerne) med en minoritetsnormalitet og en majoritetsnormalitet. Denne dikotomisering er svær at arbejde konstruktivt med, da den ikke åbner rum for andre positioneringsmuligheder for hovedpersonerne. I visse tilfælde lykkes det at positionere hovedpersonerne ud af dikotomiseringen og ind i et 'third space', men i andre tilfælde fastholdes minoriteterne enten frit i luften svævende eller stereotypificeret i hhv. den ene eller den anden normalitetsforståelse. Hvis vi antager at de samme normaliseringsprocesser finder sted på seminariet, kunne det være nærliggende at analysere de manglende fortællinger som tegn på at fortællerne ikke vil positionere deres hovedpersoner i de stereotype normalitetsforståelser (på seminariet), men på den anden side ikke har fortællinger eller konkrete erfaringer med 'third space' positionering på seminariet. Det betyder at de ikke har sprog for eller erfaringer til at positionere hovedpersonerne dér hvor de rent faktisk mener at de hører til. Fortællerne ser hovedpersonerne som hybrider i seminariesammenhæng, de ser deres "læreridentitet" som adskilt fra majoriteten og som en del af majoriteten. Men de har ikke erfaringer til at italesætte dette spænd – og derfor optræder fortællingerne ikke i de forskellige livshistorier. Det udgør et stort problem i arbejdet med at gøre lærer på en anden måde – hvis hovedpersonerne (og andre minoriserede lærere) på en og samme tid skal kunne positionere sig og positioneres som forskellig fra og som en del af forestillingen om lærerprofessionalitet, bliver de nødt til at have erfaringer med at det kan lade sig gøre – og de bliver nødt til at skabe kulturelle fortællinger om hvordan det kan lade sig gøre. Hvis det ikke er tilfældet fastholdes de i et modsætningsfyldt positione-

ringsrum hvor de *enten* kan assimileres (hvilket jeg i analyserne har vist ikke er en mulighed – blandt andet på grund af kropslige markører) *eller* kan tildeles rollen som "den forkerte lærer" eller læreren med særligt speciale i tosprogede (der jo "er ligesom dem"). Eller sagt med andre ord: der er behov for en nytænkning af hvad det vil sige at være lærer i den danske folkeskole anno 2007 hvis vi skal kunne åbne op for alternative måder at gøre lærer på. Samtidig skal seminarierne udgøre et rum hvor der er mulighed for at unge med forskellige baggrunde ser sig selv som anerkendt for andet og mere end deres 'eksotiske' minoritetsnormalitet – dette rum skal blandt andet skabes ved at åbne op for fortællinger der rækker ud over forestillinger om 'den rigtige' eller 'den almindelige' lærer og italesætter forskellige måder at gøre lærer på. Så når de pågældende unge eksempelvis har valgt dansk som andet sprog som liniefag på seminariet, skal det på den ene side anerkendes at dette valg er et aktivt tilvalg, hvor de unge har mulighed for at udnytte en række personlige ressourcer, der kvalificerer dem til arbejdet med minoriserede såvel som majoriserede børn og unge. Og på den anden side skal dette valg være et reelt *tilvalg* og ikke et valg der bunder i at det er den eneste mulighed for de unge for at konstruere en læreridentitet der anerkendes på lige fod med det som fortællerne i flæng benævner som 'almindelige' lærere.

## 11.5 Potentialet i fortællingen som tankefigur

Opsamlende kan man sige at selve det at fortælle står helt centralt i min undersøgelse – det er omdrejningspunktet for de konklusioner jeg drager. Det ville ikke være muligt at konkludere som jeg gør hvis ikke det var for netop fortællingens potentiale for at skabe forandring for de involverede hovedpersoner. For igen at vende tilbage til min skelnen mellem hovedperson og fortæller, kan man sige at fortællingen åbner op for en bevægelse fra hovedpersonen og tilbage til fortælleren. Via det at fortælle og derved positionere den analysefigur som hovedpersonen er, ud af de mest kanoniserede diskurser, får *fortælleren* mulighed for at revidere *sin* selvforståelse og derved også de positioneringsmuligheder der er tilgængelige for hende. I den forstand har fortællingen som handlingsredskab eller som tankefigur en helt central placering i det konkrete arbejde hen imod at skabe nye, mulige fortællinger om minoriserede unge i læreruddannelsen og lærerarbejdet. Ved at fokusere på fortællingen og på fortællingens potentiale skabes der rum for at forstå sig selv anderledes, og derved også gøre op med de stereotype forestillinger om minoritets- og majoritetsnormalitet.

Det kræver dog at fortællingen som en central figur i læreprocesser anerkendes og tages alvorligt i uddannelsessammenhænge. I forhold til seminarieverden, fordrer det en øget opmærksomhed på de fortællinger der ligger ved siden af og uden for den gængse fortælling om den majoriserede lærer. Det kræver at de unge der her er tale om, får mulighed for at fortælle nogle andre måder at gøre lærer og lærerstuderende på. Hvis ikke alternative fortællinger kommer på banen, bliver fortællingen om 'den rigtige lærer' og derved også 'den rigtige lærerstuderende' en hegemonisk fortælling hvor majoriteten har magten til at definere rigtigt og forkert, og hvor de eneste tilgængelige fortællinger for de minoriserede lærere og lærerstuderende, er dem der er skabt af majoriteten. Den internalisering som bliver brugt som en måde at inkludere sig selv på, er også det forhold der er medvirkende til at forståelsen af hvad det vil sige at være lærer(studerende) forbliver snævert forbundet med en særlig afart af danskhed. Og i den forstand kan fortællingerne om minoritet og majoritet og om 'den rigtige lærer' være et magtfuldt redskab til såvel at fastholde og opretholde en særlige forståelse af disse, som til at bryde med denne forestilling og konstruere nye måder at gøre lærer(studerende) på.

# Litteraturliste


Agacanoglu, Adnan (2006) *Forældresamarbejde* i: Karrebæk, Martha Sif (red.) Tosprogede børn i det danske samfund. København: Hans Reitzels Forlag

Alheit, Peter (1994) *Taking the knocks. Youth unemployment and Biography - A Qualitative analysis.* London: Cassell

Andersen, Anders Siig & Larsen, Kirsten *Det narrative livshistoriske interview.* Småskrift 11 i Livshistorieprojektet. RUC (2001)

Antoft, Rasmus & Thomsen, Trine Lund (2002): *Når livsfortællinger bliver en sociologisk metode – en introduktion til det biografiske narrative interview* i: Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi, Jacobsen, Michael Hviid, Kristiansen, Søren og Prieur, Annick (red.). Aalborg Universitetsforlag

Berger, Peter & Luckmann, Thomas ((2003/1966) *Den sociale konstruktion af virkeligheden – en videnssociologisk afhandling.* København: Akademisk Forlag

Bhabha, Homi (1990) *The Third Space* in: Rutherford, J. (ed.) Identity – Community, Culture and Difference. Lawrence & Wishart

Bhabha, Homi (1994) *The location of Culture.* New York: Routledge

Bertaux, D. (1981) *Biography and Society - the life history approach in the social sciences.* California: Sage Publications

Bourdeiu, P. et al (1999) *The Weight of the World – Social Suffering in Contemporary Society.* Stanford University Press

Canger, Tekla et al (1997) *Man bestemmer ikke selv hvor man bliver født* projektrapport 1. modul pædagogik. RUC

Canger, Tekla (1999) *To Sprog – et menneske* speciale pædagogik. RUC

Chamberlayne, P., Bornat, J., & Wengraf,T. (2000) *The Turn to Biographical Methods in Social Science.* London: Routledge

Dausien Bettina, Mecheril Paul (2006) *Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftliger Sicht.* Verlag für Sozialwissenschaften

Davies, Bronwyn & Harré, Rom (1990) *Positioning: The Discursive Production of Selves.* Journal for the Theory of Social Behavior 20(1), 43-63.

Denzin, Norman K (1989) *Interpretive biography.* London: Sage Publications

Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. (Eds.) (1998a) *The Landscape of Qualitative Research – Theories and Issues.* London: Sage Publications

Denzin, Norman K., Lincoln, Yvonna S. (Eds.) (1998b) *Strategies of Qualitative Inquiry.* London: Sage Publications

Dinesen, Anne Marie (1991) *C.S. Pierce: Fænomenologi, semiotik og logik.* Aalborg: Nordisk Sommeruniversitet

Ejrnæs, Morten & Tireli, Üzeyir (1992) *Æblet falder langt fra stammen.* København: Fremad

Eriksen, Thomas Hylland (1993) *Ethnicity and Nationalism – Anthropological Perspectives* Pluto Press

Fanon, Frantz (1967) *Black Skin – White Masks.* New York: Grove Press

Folkeskolen 47/2000 – Seminarier vil hverve tosprogede

Gilliam, Laura (2006) *De umulige børn og det ordentlige menneske* Københavns: Danmarks Pædagogiske Universitet.
Gilroy, Paul (1997) *Diaspora and the Detours of Identity* in: Woodward, Kathryn (ed.) Identity and Difference. London: Sage Publications
Gitz-Johansen, Thomas (2006) *Minoriteter i Danmark* i: Karrebæk, Martha Sif (red.) Tosprogede børn i det danske samfund. Hans Reitzels Forlag.
Gitz-Johansen, Thomas (2004) *Integration i multikulturelle folkeskoler – belyst gennem feltarbejde i de tidlige klasser på to multikulturelle skoler.* Institut for Uddannelsesforskning, RUC: Forskerskolen i Livslang Læring.
Grosjean, Francois (1982) *Life with two languages : an introduction to bilingualism.* Harvard University Press
Gullestad, Marianne (2002a) *Rasisme i Norge.* i: Sosologi i dag, årgang 32, nr. 4/2002
Gullestad, Marianne (2002b) *Det norske set med nye øyne* Oslo: Universitetsforlaget
Gunaratnam, Yasmin (2003) *Researching 'Race' and Ethnicity – Methods, Knowledge and Power.* London: Sage Publications
Hall, Stuart (1990): *Cultural Identity and Diaspora* in: Rutherford, J. (ed.) Identity – Community, Culture and Difference. Lawrence & Wishart
Hall, Stuart (1991) *Old and New Identities, Old and New Ethnicities* in: King (ed.) Culture, Globalization and the World System – Contemporary Conditions for the Representation of Identity. Oxford: Macmillan Education Ltd.
Hall, Stuart (1992) *'New Ethnicities* in: J. Donald and A. Rattansi (eds.) 'Race', Culture and Difference. London: Sage Publications
Hall, Stuart (1997) *Representation* in: Hall, S. (ed.) Representations: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications
Hansen, Erik Jørgen (1995) *En generation blev voksen* København: Socialforskningsinstituttet
Hervik, Peter (1999) *Den generende forskellighed – Danske svar på den stigende multikulturalisme.* Hans Reitzels Forlag, København
Holland, Dorothy et al (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds.* Harvard University Press
Horsdal, Marianne (2004) *Narrativitet i vidensteoretisk belysning* i: Buur Hansen & Gleerup (eds.) Videnteori, Professionsuddannelse og Professionsforskning. Odense: Syddansk Universitetsforlag
Horsdal, Marianne (2001) *Kulturmøde og medborgerskab* i: Gleerup (ed.) Voksenuddannelse under forandring. København: Gad
Horsdal, Marianne (1999) *Livets fortællinger.* København: Borgens Forlag
Horsdal, Marianne (1998) *Halvfemserfortællinger.* København: Borgens Forlag
Horst, Christian (1980) Arbejdskraft - vare eller menneske? København: Akademisk Forlag
Hussein, Mustafa; Ferruh Yilmaz & Tim O'Connor (1997) *Medierne, minoriteterne og majoriteten – en undersøgelse af nyhedsmedier og den folkelige diskurs i Danmark.* København: Nævnet for Etnisk Ligestilling
Husted, Jørgen (2003) *Borgerskole eller menneskeskole* i: Skolens rummelighed – fra ide til handling. Undervisningsministeriet
Indenrigsministeriet (2001) *Udlændinges integration i det danske samfund.* Indenrigsministeriets tænketank.
Jefferson, Tony (2002) *Panic and Perjury: A Case Study* Institut für Psychologie und Sozialforschung, Bremen University

Jensen, Iben (1998) *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund.* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
Jørgensen, Jens Normann (2006) *Sprogs betydning for tosprogede børn* i: Karrebæk, Martha Sif (red.) Tosprogede børn i det danske samfund. København: Hans Reitzels Forlag
Karrebæk, Martha Sif (2005) *Form og funktion i kodeskift : en analyse af tosproget tyrkisk-dansk* København : Museum Tusculanum, 2005
Kofoed, Jette (1994) *Midt i normalen: Om minoriteter og den nationale idé.* Danmarks Lærerhøjskole
Kofoed, Jette (1997) *Med tvivlen som retning.* København: Dansk Flygtningehjælp
Kofoed, Jette (2004) *Elevpli – inklusions- og eksklusionsproceser blandt børn i skolen.* København: DPU
Krag, Helen (1992) *Mangfoldighed, magt og marginalitet. Et minoritetsforskningsperspektiv* i: Krag, Helen & Warburg, Margit (red.) Minoriteter – en grundbog: 14 synsvinkler på minoritetsstudier København: Spektrum
Kvale, Steinar (1997) *Interview. En introduktion til det kvalitative. forskningsinterview.* København: Hans Reitzels Forlag.
Liep, John og Olwig, Karen Fog, (1994) *Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark.* København: Akademisk Forlag.
Liversage, Anika (2005) *Finding a Path – Labour Market Life Stories of Immigrant Professionals* København: Samfundslitteratur
May, Vanessa (2001a) *Lone Motherhood in Finnish Women's Life Stories – Creating Meaning in a Narrative Context.* Åbo Akademis Förlag, Åbo
May, Vanessa (2001b) *Metodologiska val och deras epistemologiska konsekvenser i studien av biografiskt material.* Dansk Sociologi: 12(3)
Mills, C. Wright (1959/1976) *The Sociological Imagination* New York: Oxford University Press
Mirdal, Gretty (1998) *Hvad er en etnisk restaurant?* Kronik i Politiken 16. april 1998
Mishler, Elliot (1986) *Research Interviewing - Context and Narrative.* Cambridge: Harvard University Press
Mogensen, Gunnar Viby & Matthiesen, Poul Chr. (2000) *Mislykket integration.* Rockwoolfondens Forskningsenhed. Spektrum
Mørck, Yvonne (1998) *Bindestregsdanskere.* Forlaget Sociologi
Necef, M. Ü. (1994) *Jeg vil ikke være en simpel fremmedarbejder som min far* Odense: Odense Universitetsforlag
Negt, Oscar (1981) *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
Olesen, Henning Salling (1999) *Experience and life history* (Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Småskrift 9). Roskilde Universitetscenter
Parekh, Bhikhu (2002) *Rethinking Multiculturalism.* Harvard University Press
Pedersen, Lars & Selmer, Bodil (1991) *Muslims indvandrerungdom* Århus: Århus Universitetsforlag.
Prieur, Annick (2002) *Fargens betydning. Om rasisme og konstruksjon av etniske identiteter* i: Sosologi i dag, årgang 32, nr. 4/2002
Prieur, Annick (1999) *Arvens modsigelser – et generationsperspektiv i indvandrerforskningen.* I: Social Kritik 65-66
Røgilds, Flemming (1995) *Stemmer i et grænseland: En bro mellem unge indvandrer og danskere?* København: Politisk Revy

Said, Edward (2002) *Orientalisme – Vestlige forestillinger om orienten.* Roskilde Universitetsforlag
Sarup, Madan (1996) *Identity, Culture and the Postmodern World.* Edinburgh
Schmidt, Garbi (2002): *Betydningen af familieformer og familietraditioner for integrationsprocesserne.* Amid Working Papers Series 21/2002
Schmidt, Garbi og Vibeke Jakobsen (2000) *20 år efter – en undersøgelse af nydanskeres situation og erfaringer.* København: Socialforskningsinstituttet. Rapport 00:11
Schütze, F. *Biographieforschung und narratives Interview.* Neue Praxis, 13 (1983)
Schütze, F. *Kognitive Figuren der autobiographischen Stegreiferzählung.* I: M. Kohli & G. Robert (Eds.) Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forshungsperspektiven. Stuttgart: Metzler (1984)
Schwartz, Jonathan (1992) *Migrationsforskning – et kultursociologisk perspektiv* i: Krag, Helen & Warburg, Margit (red.) Minoriteter. København: Spektrum.
Seeberg, Peter (2002) *Unge indvandreres integration, herunder integration gennem gymnasiet, fritidsaktiviteter, kærester mv.* AMID Working Papers Series 27/2002
Seeberg, Peter (2003) *Uddannelse og migration i Danmark - en undersøgelse af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne med særlig henblik på en belysning af forandringer i indvandreres og efterkommeres uddannelsespraksis i perioden 1989-2001.* Syddansk Universitet: Center for Mellemøststudier
Skytte, Marianne (1999) *Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde.* Hans Reitzel, København
Staunæs, Dorthe (2004) *Køn, etnicitet og skoleliv* København: Forlaget Samfundslitteratur.
Teknologisk Institut (2004) *Mangfoldige Sundhedsuddannelser*
Tireli, Üzeyir (1999) *Hverdagens erobring – etniske minoritetsunge i europæiske storbyer.* Hans Reitzels Forlag
Undervisningsministeriets Erhvervsskoleafdeling (1998) *Uddannelse og integration - en antologi om etniske minoriteter*
Weber, Kirsten *Concepts of life history and biography: understanding life long learning.* (Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Småskrift 4). Roskilde Universitetscenter
Weber, Kirsten & Olesen, Henning Salling (2002) *Chasing potentials for adult learning* Zeitschrift für qualitative bildungs-beratungs- und sozialforschung:2
West, Linden et al (2007) *Biographical approaches and their Development in National Contexts* in: Linden West, Peter Alheit, Anders Siig Andersen, Barbara Merrill (eds.): Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning. Frankfurt am Main: Peter Lang

# Resumé

Afhandlingens formål har været at undersøge unge minoritetskvinders valg af læreruddannelsen. Udgangspunktet var en undren over den relativt lave repræsentation af minoriteter i læreruddannelsen og lærerfaget, samt et ønske om at belyse de subjektivt forankrede årsager hertil. Yderligere har formålet været at afdække hvorledes identitetsprocesser har betydning for valg af uddannelse, samt hvordan disse identitetsprocesser kan analyseres og belyses ved hjælp af en biografisk og narrativ tilgang. Grundet mit empiriske grundlag og min åbne tilgang til genstandsfeltet, har analysen ydermere åbnet op for forståelser af de inklusions- og eksklusionsprocesser som børn og unge med etnisk minoritetsbaggrund oplever i mødet med skole og samfund. Spørgsmål om tilhørsforhold og positioneringsmuligheder er tydelige i forhold til de ovenstående processer, og netop positioneringsbegrebet, samt begrebet om 'den Anden' er centrale teoretiske omdrejningspunkter i afhandlingen. Dette formål har jeg søgt at illustrere ved hjælp af en række teoretiske begreber, et metodisk greb, samt tre vejledende forskningsspørgsmål, der lyder som følger:

**Hvordan positioneres og positionerer hovedpersonerne sig i forhold til forestillinger om andethed?**
**Hvordan knytter fortællernes og hovedpersonernes forestillinger om og erfaringer med andetgørelsesprocesser sig an til uddannelse og lærerfaget?**
**Hvilke identitetsmuligheder kommer til udtryk i fortællingerne? Hvilke modfortællinger fremstiller fortællerne?**

Disse tre spørgsmål hviler implicit på en teoretisk forståelse af hhv. 'fortæller' og 'hovedperson' som analytiske kategorier, af begreberne 'andethed' og 'andetgørelse' som måder at forstå det dialektiske forhold mellem minoriteter og majoritet, samt på et teoretisk ståsted der anskuer identitet og etnicitet som flydende kategorier, der afhænger af positioneringsmuligheder.

Afhandlingen falder i fem dele; en teoretisk, en metodologisk og en analytisk, samt en del der har med afhandlingens forhistorie at gøre og en konklusion. I afhandlingens første del præsenterer og diskuterer jeg afhandlingens

forhistorie; hvori består min inspiration til at arbejde med dette genstandsfelt? Hvilke andre studier af forholdet mellem etnicitet og uddannelse trækker jeg på? Og hvordan er mine forskningsspørgsmål fremkommet som vejledende for det følgende arbejde?

Som helhed har denne del af afhandlingen haft til hensigt at vise hvordan jeg er blevet inspireret til at arbejde med mit genstandsfelt; hvordan forskelligt input har fungeret som afsæt for yderligere fordybelse og nysgerrighed. Det er også delvist på baggrund af denne inspiration at jeg valgte at fokusere på de to teoretiske optikker som jeg går i dybden med i anden del. I afhandlingens anden del redegør jeg for mit overordnede forskningsdesign, samt for en biografisk og en kulturteoretisk optik.

Mit overordnede forskningsdesign illustrerer forholdet mellem empiri, teori og metode. Her præsenterer jeg også min grundlæggende videnskabsteoretiske position. I forlængelse af dette præsenterer jeg to teoretiske optikker. Frem for at arbejde med én teoretisk retning eller en bestemt teoretiker har jeg valgt en noget mere eklektisk tilgang hvor jeg opererer med forskellige blikke eller perspektiver på mit genstandsfelt. Optikkerne fungerer som analyseredskaber i arbejdet med at forstå, fortolke og diskutere empirien.

Den første teoretiske optik jeg arbejder med i denne del fokuserer på livshistorie- og biografiforskning som en teoretisk tilgang til at forstå menneskers erfaringsdannelse og –konstruktion. Den anden optik er et kulturteoretisk blik på de i undersøgelsen fremstillede hovedpersoner, samt på de fortællinger som fortællerne har viderebragt. Den kulturteoretiske optik skal som sagt forstås som en del af min overordnede tilgang, og derfor ligger fokus også på en forståelse af kultur som et fænomen der overvejende er socialt konstrueret via sprog, diskurs og narrativitet. De to optikker, supplerer hinanden og giver to forskellige blikke på den empiri der ligger til grund for afhandlingen. Grunden til at jeg vælger at anvende to forskellige blikke på empirien er blandt andet at gøre det muligt at læse materialet på forskellig måde – det vil altså sige at de hver især åbner op for materialet på forskellig vis og derigennem gør analysen mere nuanceret og kompleks. Løbende igennem de tre kapitler diskuterer jeg de begreber jeg siden hen anvender og diskuterer i forbindelse med analysen

Afhandlingens tredje del omhandler metodologien og falder i tre kapitler. I det første kapitel redegør jeg for og diskuterer min interview- og undersøgelsesmetode der hovedsageligt er inspireret af Fritz Schützes teori om biografiske, narrative interviews. Valg af interviewmetode hænger sammen med de ovenstående teoretiske optikker, og jeg viser her hvordan teoretisk såvel

som metodisk tilgang hænger sammen; altså hvordan mit teoretiske udgangspunkt er influeret af mit metodiske og omvendt.

Efterfølgende vender jeg blikket mod undersøgelsens forløb og tilblivelsen af empirien. Jeg beskriver og diskuterer konstruktionen af empiri, samt reflekterer over konsekvenserne af de forskellige valg jeg har foretaget. I den tredje del har jeg valgt at fremstille de hovedpersoner der indgår i undersøgelsen i en række korte portrætter der er blevet til på baggrund af de transskriberede interviews. Disse portrætter har til formål at introducere læseren for de involverede hovedpersoner, samt for fortællingerne i overordnede træk.

Afhandlingens fjerde del er selve analysen. Analysen er tvedelt i en caseanalyse og en tematisk analyse. Hver analyse indledes med en introduktion til typen af analyse, samt en diskussion af de betragtninger jeg har gjort mig i forbindelse med valget af to forskellige analysetyper. Caseanalysen der tager udgangspunkt i den samlede biografiske fortælling for tre af de ni hovedpersoner, er af eksemplarisk karakter. De tre biografiske fortællinger er behandlet hver for sig og i hver analyse spidsbetones det særlige ved netop den fortælling. I caseanalysen har jeg valgt at medtage én fortælling fra hver af de tre kategorier af personer der optræder i min empiri; én der er i gang med en gymnasial uddannelse, én der er under uddannelse til lærer og én der er færdiguddannet lærer. Ydermere har jeg valgt at medtage fortællinger om tre personer hvis oprindelse er forskellig – det vil altså sige at jeg i casesanalysen analyserer biografiske fortællinger om hovedpersoner hvis forældre er fra hhv. Irak, Pakistan og Tyrkiet. Grunden til at jeg har valgt således, er for at sikre mig en vis bredde i caseanalyserne, men samtidig at vise at skønt deres udsigelsespunkt er forskelligt, er der dog en række lighedstræk i de biografiske fortællinger.

Den tematiske analyse er inddelt i tre overordnede temaer med en række undertemaer, og er en analyse på tværs af de ni fortællinger. De temaer jeg arbejder med er hhv. 1) minoritets- og majoritetsnormalitet, 2) andetgørelse og uddannelse og 3) flertydigheden i fortællingerne. Ved at arbejde med disse temaer sikrer jeg en systematisk besvarelse af de spørgsmål jeg stillede indledningsvist.

De to typer af analyser adskiller sig fra hinanden på en række punkter, men særlig vigtigt er det, at hvor caseanalysen hovedsageligt er en eksemplarisk analyse af den enkelte fortælling, er den tematiske analyse en analyse af temaer der optræder i flere fortællinger. De forskellige tilgange til empirien har jeg valgt at anvende, da det giver et mere nuanceret blik på fortællingerne og de lære- og livsprocesser som hovedpersonerne gennemgår, samt måden hvorpå fortællerne vælger at fremstille disse på. Fælles for de to typer af ana-

lyser er et fokus på hvordan fortælling og narrativitet kan hjælpe os til at forstå hovedpersonernes identitetsprocesser, deres uddannelsesbiografi, samt deres handlemuligheder, og skabe et blik for erfaringers betydning for dette.

Afhandlingens sidste del, er konklusionen, hvor jeg samler op på de foregående analyser og sætter dem yderligere i spil med de teoretiske optikker, som jeg introducerede i afhandlingens anden del. Jeg konkluderer ved hjælp af en række hovedpointer, der er fremkommet gennem analyserne af de ni fortællinger. For det første konkluderer jeg at analyserne af de ni fortællinger viser, at der på en del områder er begrænsede handlemuligheder for hovedpersonerne, idet de positioneres af såvel omgivelserne, som af deres fortællere, som 'den Anden' i negativ forstand – de gives meget lidt råderum i forhold til at konstruere identiteter der ligger ud over og ved siden af identiteten som 'den Anden'. Ikke desto mindre er der i fortællingerne en række ansatser til sprækker i disse, der åbner op for mulige fortællinger der tager sit afsæt andetsteds end i fortællingen om 'den minoriserede Anden'. Disse ansatser til sprækker skal forstås som et analytisk begreb der er fremkommet ved hjælp af den biografiske metode, idet det er qua fortællingen eller det at narrere, at jeg som forsker får mulighed for at se sprækkerne, og at fortælleren får mulighed for at positionere sin hovedperson anderledes end hvad diskursen foreskriver.

En anden central pointe som jeg har valgt at inkludere i min konklusion, hænger snævert sammen med mit fokus på valg af uddannelse og læreridentitet. Vanskeligheden for hovedpersonerne i forhold til at udvikle en læreridentitet, hænger sammen med den ovenstående pointe. Idet arbejdet hen imod nye positioneringsmuligheder er trægt og hovedsageligt foregår som ansatser til sprækker, og idet sproget til at tale om minoritets- og majoritetsnormalitet er begrænset, vanskeliggør det også fortællernes muligheder for at fremfortælle en læreridentitet der favner såvel hovedpersonernes forskellighed fra majoritetslærere, som deres lighed med disse. Fortællingerne kommer hovedsageligt til at dreje sig om 'det muliges kunst' i den forstand at fortællerne tyr til nicheidentiteter for deres hovedpersoner, og understreger deres etnicitet eller tosprogethed som et særligt karakteristika, der på den ene side styrker en særlig måde at gøre lærer på, men samtidig udelukker andre måder at gøre lærer på.

# Abstract (English summary)

The purpose of this dissertation has been to examine the choice of education among young, minoritized women. The point of departure was a curiosity towards the small amount of students with minority background represented in teacher training education and in the field of teaching primary and lower secondary school. Furthermore, it was my ambition to shed light upon the subjectively embedded reasons for this. The purpose has furthermore been to uncover how identity processes are meaningful for choice of education, as well as how these processes can be analyzed og enlightened by way of a biographical and a narrative approach. Due to the nature of the empirical material and my open approach to the field in question, the analysis has furthermore opened up for understandings of processes of inclusion and exclusion that children and youth experience in their encounter with school and society. Questions of belonging and positioning become clear in relation to the above mentioned processes and specifically the concept of positioning and that of 'the Other' are central theoretical turning points in the dissertation. I have tried to illustrate the mentioned purpose of my research by a number of theoretical terms, a methodological take on the research and three guiding research questions that are as follows:

**How are the protagonists positioned and how do they position themselves in relation to notions of othering?**
**How do the narrators' and the protagonists' understandings of and experiences with processes of othering link to education and the teaching practice?**
**Which possibilities of identification are expressed in the narrations? And which counter-narrations do the narrators construct?**

These questions implicitly rely on a theoretical understanding of the concepts of 'narrator' and 'protagonist' as analytical categories, of the concepts of 'the Other' and 'othering' as ways of understanding the dialectic relationship between majority and minorities. And they also theoretically position identity and ethnicity as fluent categories that depend upon notions of positioning.

The dissertation falls in five parts: a theoretical, a methodological and an analytical part; furthermore the dissertation includes a part which deals with the history of the research project and a conclusion. In the first part of the dissertation, I introduce and discuss what runs ahead of the dissertation; from where do I get my inspiration? Which other studies dealing with ethnicity and education are relevant for my research project? And what is the background for the research questions presented above?

As a whole, this part of the dissertation has had the purpose of demonstrating how I have been inspired to work with the field in question; how different input has worked as a platform for further immersion. It is – in part – because of this inspiration that I chose to focus on the two theoretical views that I go into depth with in the second part of the dissertation. Here I account for and discuss my overall research design and a biographical approach as well as a narrative approach to the field in question.

My overall research design illustrates the relation between the empirical data, the theory and the methodological considerations. In my research design, I also discuss the theory of science from which my research stems. In this part of the dissertation, I present and discuss two theoretical approaches. Instead of working with one theoretical course or theorist, I have chosen to a more eclectic way, where I operate with different views or perspectives on my research field. These views or approaches work as analytical tools in working with, interpreting and discussing my empirical data.

The first theoretical perspective focuses on life history and biographical research as a theoretical approach to understanding the construction of experience. The other perspective is a cultural theoretical approach to the protagonists presented in the dissertation, as well as to the biographies that the narrators have narrated. The cultural theoretical approach is as already mentioned part of my overall approach and therefore I have a focus on understanding culture as a phenomenon which is primarily socially constructed through language, discourse and narrativity. The two approaches complement each other and give different views on the analyses which form the core of the dissertation. The reason for choosing two different approaches is partly because it opens up for different ways of reading the empirical material – meaning that each view enlighten the material differently, which in turn makes the analyses more multi-facetted and complex. Throughout the three chapters of part two I discuss the theoretical concepts that I use in relation to the analyses.

The third part of the dissertation deals with the methodology and is divided into three chapters. In the first chapter I account for and discuss the

method used for interviewing which is mainly inspired by the theory of Fritz Schütze concerning biographical, narrative interviews. The choice of method for interviewing is related to the above-mentioned theoretical approaches, and here I show how theory and methodical approach are interrelated; in other words, how my theoretical point of departure is influenced by my methodological point of departure and vice versa.

Following this chapter, I turn towards the course of the investigation and the making of the empirical data. I describe and discuss the construction of interviews and I reflect on the consequences of the different choices I have made. In this third part I have also chosen to present the protagonists who appear in the dissertation in shape of short portraits which have come to through the transcribed interviews. These portraits serve the purpose of introducing the protagonists as well as the narrations to the reader.

The fourth part of the dissertation is the analysis. It is divided into a case-analysis and a thematic analysis. Each analysis is introduced and I discuss the reflections I have made in choosing the two types of analysis. The case-analysis takes its point of departure in the overall biographical configuration for three of the nine protagonists, and these analyses serve as exemplary of the identity processes of the protagonists in question. The three biographical narrations are treated individually, and in each analysis the uniqueness of this narration is enhanced. I have chosen one narration from each category of youth that are represented in the dissertation; one who is in high school, one who is studying to become a teacher, and one who is educated as and working as a teacher. Furthermore I have chosen to include narrations where the protagonists or their parents originate from different countries. This means that I analyze biographical narrations about protagonist whose parents are from Iraq, Pakistan and Turkey respectively. The reason for this choice is that I wanted to secure a certain breadth in the case-analyses and at the same time show that in spite of the different points of departure of the narrators, there are a number of similarities in the biographical narrations.

The thematic analysis is divided into three overall themes with a number of minor themes linked to each. It is an analysis that goes across the nine narrations, and the overall themes I work with are 1) minority- and majority-normality, 2) othering and education and 3) the ambiguity of the narrations. By working with these themes I secure systematic answers to the questions posed in the introduction.

The two types of analyses differ in a number of points, but of most importance is that where the case-analysis mainly is an exemplary analysis of the narration as a whole, the thematic analysis is characterized by analyzing

themes that are significant in all the narrations. I have chosen these different approaches to the data material in order to provide a complex and nuanced view on the narrations and the learning processes that the protagonists are involved in, as well as the way the narrators chose to narrate the biographies of the protagonists. What the two analyses have in common is a focus on how narration and narrativity can help us to understand the processes of identification of the protagonists, their educational biographies and their possibilities of action, as well as the importance of experience in this.

The last part of the dissertation is my conclusion where I collect the previous analyses and further make them interact with the theoretical views that I introduced in the second part of the dissertation. I conclude by way of a number of main points which have risen through the analyses of the nine narrations. First of all I conclude that the analyses show that in certain areas the protagonists' possibility of taking action is limited, because they are positioned by their surroundings as well as by their narrators as 'the Other' – they are given limited room for constructing identities that lie beyond that of 'the Other'. Nonetheless, the narrations inhabit certain 'creaks' which opens up for other types of narrations that take their point of departure differently than the point of the minoritized Other. These creaks are to be understood as an analytical concept that has appeared through the biographical, narrative approach, because it is through the narration or through the narrating act that I am given the opportunity to read these creaks, and the narrators are given the opportunity to position their protagonists differently than what the discourse prescribes.

Another point of conclusion is closely linked to my focus on choice of education and teacher identity. The difficulty for the protagonists in developing a professional identity is related to the first concluding point. Since working towards new possible positionings is a slow and difficult process and primarily happens through the creaks in the narrations, and since the language available to talk about minority- and majority-normality is limited, the ability to narrate a professional identity that incorporates difference for the majority teacher as well as the likeness of her is made difficult. The narrations mainly focus on what is possible within the identity framework, and in that sense the narrators seek to construct niche identities for their protagonists, and thereby stressing their ethnicity or bilingualism as special characteristics which on one hand strengthen their special way of 'doing teacher', but on the other hand excludes other ways of 'doing teacher'.

# Bilag 1 – Brev til studerende

Roskilde 28. Maj 2003

Kære

Du må undskylde at jeg sådan uanmeldt henvender mig til dig, men det lader til at være min eneste mulighed. Mit navn er Tekla Canger og jeg er ph.d.-studerende på Institut for Uddannelsesforskning på RUC.

Jeg skriver til dig, fordi jeg har brug for interviewpersoner til mit projekt og håber meget på at det er noget du kan hjælpe mig med. Det behøver ikke at tage så meget af din tid og du kan helt selv bestemme, hvornår det passer dig.

Mit projekt handler om minoriteters valg af uddannelse og deres faglige identitet og jeg har valgt at fokusere på læreruddannelsen og lærergerningen. Hovedårsagen til at valget faldt på denne uddannelsesretning er, at der er så relativt få minoriteter i læreruddannelsen, og jeg er af den overbevisning, at vores samfund bør afspejles i alle institutionelle sammenhænge.

Jeg er således meget interesseret i at undersøge hvad det er, der har gjort at du (og andre) har valgt som I har valgt og jeg er interesseret i at kigge på hvordan menneskers **livshistorier** har betydning for (for eksempel) valg af uddannelse. Det er vigtigt for mig at komme i tale med lærerstuderende med forskellig baggrund, fordi jeg synes det også er vigtigt at få udbredt kendskabet til minoriteter i lærergerningen.

Jeg laver det, der hedder **livshistoriske interviews,** og jeg er interesseret i at kigge på forholdet mellem livshistorie og uddannelsesvalg. Metoden går i al sin enkelhed ud på at *du* fortæller *din* livshistorie og de begivenheder og erfaringer, der er betydningsfulde for *dig*. Det vil altså sige, at det ikke er *mig* der bestemmer hvad der er betydningsfuldt, men interviewpersonen.

Hvis det er noget du kunne tænke dig at hjælpe mig med, må du *meget* gerne sende mig en mail på tekla@ruc.dk eller evt. ringe på tlf. 35 39 02 96, 4674 2888 eller 2835 4029. Hvis det er i orden, kan jeg også ringe til dig en af de

nærmeste dage, men hvis du ikke har lyst til det, kan du måske lige sende mig en mail.

Hvis du er interesseret kan vi snakke sammen om metoden og vi kan aftale hvornår og hvor det kan finde sted.

I sidste ende skal interviewene analyseres og disse analyser skal i en afhandling, men selve interviewudskriften er der ingen andre end mig der kommer til at se og alle personlige oplysninger bliver anonymiseret, så du ikke bliver genkendelig.

Jeg håber meget på din hjælp og glæder mig til at høre fra dig.

På forhånd tak og med venlig hilsen

Tekla Canger
ph.d.-studerende
RUC – Inst. for Uddannelsesforskning

# Bilag 2 – Opfølgning på kontakt til studerende

Roskilde den 11. juni 2003

Kære

Tak for en behagelig samtale. Nu sender jeg dig lige et lille brev med lidt flere kommentarer knyttet til interviewet og så tænkte jeg på om vi kunne lave en aftale. Jeg mener vi talte lidt om den 19. juni – det passer mig stadig rigtig fint. Jeg vil meget gerne komme hjem til dig, men hvis det ikke passer, finder vi bare et andet sted (evt. hos mig). Kan du ikke sende mig en mail og sige om det er ok? Min mail-adresse er: tekla@ruc.dk.

Med hensyn til selve interviewet skrev jeg lidt om hvordan det fungerer, men det er måske meget rart lige at få det gentaget i en lidt uddybet facon.

som sagt er det jeg arbejder med livshistoriske interviews:

I udgangspunktet er jeg altså interesseret i din egen personlige livshistorie, hvad du kan huske, hvordan du oplevede det, hvem der har været betydningsfulde for dig og så videre. Jeg har altså ikke en spørgeguide med en række spørgsmål jeg skal have stillet og som du skal svare på. Du bestemmer selv hvad det er der er vigtigt for dig og din livshistorie. Når du ikke føler at du har mere at sige eller når du føler at du har afrundet din livshistoriefortælling, går jeg først da ind og stiller dig nogle spørgsmål. Igen har jeg ingen spørgeguide og det er ikke spørgsmål som jeg har siddet og udtænkt på forhånd; det er spørgsmål der opstår ud fra det du allerede har fortalt mig. Det vil altså sige at jeg vil spørge ind til noget af det du har været inde på og som jeg godt kunne tænke mig at få uddybet eller eksemplificeret. I den forstand er det stadig dig der er styrende for indhold og form og det synes jeg er en meget etisk fremgangsmåde.

Nogle synes nogen gange at det kan være svært at fortælle sin livshistorie (og det er det ganske givet også). Men engang imellem hjælper det at tænke lidt tilbage på sit liv og så opfordrer jeg altid folk til at begynde hvor de selv synes - nogen begynder ved det første de kan huske, andre ved fødslen og andre igen begynder faktisk med deres forældres livshistorie fordi det nogle gange er det der skal til for at man kan forstå sin egen livshistorie.

Jeg håber at de her kommentarer kan bruges og ikke forvirrer mere end de afklarer. Jeg glæder mig til at se dig.

venlig hilsen

Tekla Canger
ph.d.-studerende
RUC – Inst. for Uddannelsesforskning

# Bilag 3 – Brev til lærere

Kære

Du må undskylde at jeg sådan uanmeldt henvender mig til dig, men det lader til at være min eneste mulighed. Mit navn er Tekla Canger og jeg er ph.d.-studerende på Institut for Uddannelsesforskning på RUC.

Jeg er i gang med et projekt om minoriteters valg af uddannelse og deres faglige identitet og har valgt at fokusere på læreruddannelsen og lærergerningen. Hovedårsagen til at valget faldt på denne uddannelsesretning, er at der er så relativt få minoriteter i læreruddannelsen (og dermed også ude i praksis) og jeg er af den overbevisning at vores samfund bør afspejles i alle institutionelle sammenhænge. Jeg er således meget interesseret i at undersøge hvilke livshistoriske faktorer, der har ført til uddannelsesvalg blandt lærere med minoritetsbaggrund - både for at belyse disse livshistoriske faktorer, men også for at udbrede kendskabet til minoriteter i lærergerningen for derigennem at skabe større opmærksomhed omkring fænomenet og i sidste ende øge antallet af lærere med minoritetsbaggrund.

I denne sammenhæng har jeg brug for at tale med lærere med minoritetsbaggrund og det er derfor at jeg henvender mig til dig. Metodisk gør jeg brug af livshistoriske interviews og jeg er interesseret i at kigge på forholdet mellem livshistorie og uddannelsesvalg. Derfor denne metode. Det går i al sin enkelhed ud på at fortælle sin livshistorie og de begivenheder og erfaringer der er betydningsfulde for den enkelte. Det vil altså sige at det ikke er ***mig*** der bestemmer hvad der er betydningsfuldt, men interviewpersonen.

Hvis det er noget du kunne tænke dig at hjælpe mig med, må du meget gerne sende mig en mail eller evt. ringe på tlf. 3539 0296, 4674 2888 eller 2835 4029. I så fald kan jeg sætte dig mere ind i metoden og vi kan aftale hvornår og hvor det kan finde sted. I sidste ende skal interview'ene analyseres og disse analyser skal i en afhandling, men selve interviewudskriften er der ingen andre end mig der kommer til at se og alle personlige oplysninger bliver anonymiseret, så du ikke bliver genkendelig.

Jeg håber meget på din hjælp og glæder mig til at høre fra dig.

På forhånd tak og med venlig hilsen

Tekla Canger
ph.d.-studerende
Institut for Uddannelsesforskning
RUC