

1. Indledning & Problemfelt	1
1.1. Problemformulering	4
1.2. Begrebsafklaring	4
1.2.1. Kultur	4
1.2.2. Etnicitet	5
1.2.3. Socialklasse	6
1.3. Integration af to fagområder	8
1.4. Projektdesign	8
1.5. Læsevejledning	10
2. Målgruppe & kontekstualisering	12
2.1. Oprindelsesland & differentierede etniske grupper	12
2.2. Opvækstområde og kommune	13
2.3. Fire udvalgte unge med etnisk minoritetsbaggrund	14
2.4. Det gymnasiale uddannelsesfelt som kontekst	14
2.4.1. En boglig doxa	14
2.4.2. Den nationale doxa	15
2.4.3. Danskhed som norm	16
2.4.4. Kultur- & sprogødet i et magtperspektiv	16
2.4.5. Social opstigning som strategi	17
2.4.6. Arvens modsigelser – Habitus mellem generationer	18
3. Teoretisk tilgang – Etnicitet, kulturel & social reproduktion	20
3.1. Habitus – Reproduktion & forandring af de objektive strukturer	20
3.1.1. Uddannelsesvalg & interesser	21
3.1.2. Familien & arvns modsigelser – Et sted for social forandring og reproduktion	22
3.1.3. Klasse-habitus – Og habitusrelaterede livsbaner	24
3.1.4. Habitus som kapitalsammensætning - Uddannelsesmæssig & sproglig kapital	26
3.1.5. Uddannelsesstrategier - Det instrumentelle & det eksperimentelle uddannelsesvalg	27
3.1.6. Familien & den gymnasiale uddannelse som felt	29
3.2. Etnicitet & habitusrelaterede dispositioner	30
3.2.1. Dominerende & demotiske diskurser	31
3.2.2. Skiftende identiteter	33
3.2.3. Dominerende diskurser i en dansk kontekst	34
3.3. Senmoderniteten som vilkår for ungdommen & aktuelle uddannelsesstrategier	35
3.3.1. Kulturel frisættelse & kulturen i det senmoderne samfund	36
3.3.2. Kulturel frisættelse –Kulturel & social reproduktion	38
4. Metode – En prakseologisk tilgang	39
4.1. Den kvantitative metode – Spørgeskemaundersøgelsen	39
4.1.1. Stikprøve & udtrækningsmetode	40
4.1.2. Klyngeudvælgelse	41
4.1.3. Spørgeskemakonstruktion & opbygning	41
4.1.4. Formuleringer & ordvalg – Semantiske felter, denotation & konnotation	43
4.1.5. Pilottest	44
4.1.6. Gennemførelse af dataindsamling – Etablering af kontakt & studievejlederne som 'gatekeepers'	44
4.1.7. Behandling af data - Signifikansniveauer og fortolkning	45
4.2. Den kvalitative metode – Semistruktureret interview & det tematiserede narrative interview	46
4.2.1. Semistruktureret interview med studievejleder	47
4.2.2. Udvalgelse af informanter	48
4.2.3. Tematisering & fortælleopfordring – Skolegang og uddannelse	48
4.2.4. Interviewinteraktion – Etik & kultursensitivitet	49
4.2.5. Transskriptionsprocedure & interviewfortolkning	50
4.3. Repræsentativitet & validitet	51
4.3.1. Metodetriangulering	52

4.4. Analysestrategi & forskningsspørgsmål – Operationalisering af teoretiske optik.....	54
4.4.1. Kvantitativ del	54
4.4.2. Kvalitativ del	56
5. Kvantitativ analyse - En spørgeskemaundersøgelse	57
5.1. Habitus & sociale baggrunde	57
5.1.1. Beskæftigelse, habitus & familiemønstre	58
5.1.2. Social klasse & etnicitet	59
5.1.3. Skole og uddannelsesmæssige kapitaler	61
5.2. Orienteringer mod de videregående uddannelser – Subjektive ønsker og objektive muligheder	62
5.2.1. Social sortering i de gymnasiale uddannelser – Tabere og vindere	62
5.2.2. Habitus som sted for social forandring	64
5.2.3. Sociale rekrutteringsstrategier & migration blandt etniske grupper	65
5.2.4. Habitus & arvns modsigelser	66
5.2.5. Diskursiv normativitet & objektive strukturer	68
5.2.6. Køn & social forandring – Unges valgorienteringer i feltet mellem tradition og modernitet	70
5.3. Instrumentelle & eksperimentelle uddannelsesstrategier – Kulturel og social reproduktion	72
5.3.1. Uddannelse som instrument - Sociale reproduktionsstrategier	75
5.4. De unges uddannelsesmæssige kapitaler	79
5.4.1. Muligheden for lektiehjælp & tidsforbrug på lektier	79
5.4.2. Omsætning af uddannelsesmæssig kapital i karakterer	81
5.5. Delkonklusion	82
5.5.1. Centrale parametre & variable	82
5.5.2. Fortolkninger af tal	85
6. Kvalitative analyser – Lange videregående uddannelser som målsætning	88
6.1. Zeynep – Jeg vil gerne være kemiingeniør	90
6.1.1. Selvførelståelse & biografisk prolog	90
6.1.2. Opgør med en domineret position i feltet – Slid og hårdt arbejde	90
6.1.3. Familien og fællesskabet som kollektiv ramme for den etniske identitetsdannelse	94
6.1.4. Det instrumentelle valg som frisættende? - Jeg vil ikke arbejde som butiksassistent hele mit liv ..	97
6.1.5. Opsamling	99
6.2. Erkan – jeg vil gerne være selvstændig	101
6.2.1. Selvførelståelse & biografisk prolog	101
6.2.2. Erkans kapitalsammensætning & positioner i et felt – Forældrenes traditionsstyring	101
6.2.3. Dominerende diskurser & skiftende identiteter – Jeg er både-og	105
6.2.4. Instrumentelle & traditionsstyrede uddannelsesstrategier – Penge, Prestige & familie	108
6.2.5. Opsamling	109
6.3. Sidrah – uddannelse giver muligheder & personlig udvikling	111
6.3.1. Selvførelståelse & biografisk prolog	111
6.3.2. En tilpasningsorienteret holdning til folkeskolen	111
6.3.3. Etnisk identifikation – Jeg er mest dansk, men også pakistansk og indisk	114
6.3.4. Senmodernitet & uddannelsesstrategier – Personlig selvudvikling og selvrealisering som norm ..	117
6.3.5. Opsamling	120
6.4. Azhar – Jeg vil gerne være læge	122
6.4.1. Selvførelståelse & biografisk prolog	122
6.4.2. Habitusrelaterede dispositioner & positioner i et felt – Min onkel i Dubai har en høj uddannelse ..	122
6.4.3. Etnisk identitetsdannelse – Jeg kan ikke sige Pakistan er mit hjemland	126
6.4.4. Instrumentel og selvrealiserende? – Jo højere uddannelse jo mere værd er du	128
6.4.5. Opsamling	130
7. Sammenfattende konklusion	132
8. Metodiske & teoretiske efterrefleksioner	136
9. Deutsches Resümee	140
10. Anvendt litteratur	141

1. Indledning & Problemfelt

I specialet interesserer vi os for relationen mellem etnisk identitetsdannelse, uddannelsesstrategier og social baggrund hos unge fra de etniske mindretal i Danmark. Målgruppen er unge med etnisk minoritetsbaggrund, der er ved at afslutte en gymnasial uddannelse og som står overfor at skulle vælge videregående uddannelse. Motivationen for at undersøge disse unges tanker om fremtidig uddannelse, deres holdninger og hidtidige erfaringer med uddannelse udspringer af undersøgelser, som vi har foretaget af minoritetslevers grundskoleforløb i Danmark. Endvidere er vores interesse blevet vækket gennem kvantitative undersøgelser, som viser, at andelen af unge fra etniske minoritetsgrupper, der læser en gymnasial uddannelse og efterfølgende fuldfører en videregående uddannelse er steget, inden for de senere år, men at andelen generelt er en del lavere end blandt etnisk danske unge¹.

Specialet udspringer af en undren over denne forskel mellem unge med etnisk minoritetsbaggrund og de etnisk danske unges optagelse på videregående uddannelser. Vi finder det relevant at undersøge disse unges relation til uddannelse, idet vi forestiller os, at unge med etnisk minoritetsbaggrund i et større omfang må kæmpe om succes i uddannelsessystemet og i det danske samfund ud fra andre og mere barrierebetingede udgangspunkter end etnisk danske unge. Først og fremmest antager vi, at store dele af de unge kæmper fra et mere sårbart udgangspunkt i form af en uddannelsesfjern baggrund og de sociale klasser samt delvist marginaliserede positioner, som deres forældre indtager i det danske samfund. Indenfor uddannelsessystemets rammer må de unge formå at konvertere en uddannelsesfjern baggrund til gyldige kapitaler indenfor feltet, hvilket vi antager, at de i et vist omfang har formået i kraft af, at de gennem grundskolen er kommet i gymnasiet. Dernæst har de unge fra de etniske mindretal en anden sproglig og kulturel habitus, og de må kæmpe med at lære det danske sprog, som er det legitime og dominerende på feltet. Mange etniske minoritetsfamilier skal igennem migrationen forholde sig til og lære at navigere i en ny samfundsmæssig kontekst, ligesom de bliver underlagt krav om kulturel assimilation i det nye land. Den relative grad af social opstigning og den akkumulering af uddannelsesmæssig kapital, der hidtil har fundet sted, må ses i lyset af ovenstående barrierer samt det forhold, at de unge er indskrevet i en samfundsmæssig norm om danskhed, hvor der i flere institutionelle sammenhænge ses diskriminatoriske holdninger til de etniske mindretal. I grundskolerne kommer dette ofte til udtryk ved lavere forventninger til elevernes præstationer gennem negative stereotypificeringer af forskellige kulturer².

På baggrund heraf interesserer vi os for, hvilke holdninger, drivkræfter, bevæggrunde og vilkår, der ligger bag de unges relative gode succes i det danske uddannelsessystem. Dette vil vi gøre ved at interviewe de unge,

¹ I en tabel (5.7.) over fuldførte videregående uddannelser i Danmark for indvandrere (og efterkommere) fra ikke-vestlige lande samt danskere fremgår det, at andelen af etniske danske kvinder (28 %) og mænd (23 %) er noget større end blandt gruppen af kvinder (18 %) og mænd (17 %) med etnisk minoritetsbaggrund [Årbog 2004].

² Her kan vi henvise til Thomas Gitz Johansens ph.d. afhandling: "Integration i multikulturelle folkeskoler", Roskilde Universitetscenter (2004). Gitz viser hvordan lærerne producerer et mangelsyn på eleverne som i sidste ende forårsager, at elevernes præstationer bliver derefter. Vi kan desuden henvise til undersøgelsen 'En flerkulturel folkeskole?', udarbejdet på Kultur- og sprogødestudier, Roskilde Universitetscenter [Klyvø & Sørensen 2002].

samt afsøge forskellige sociale kontekster, som kan spille ind på de unges holdninger og potentielle handlemuligheder. Andre statistikker viser endvidere, at unge fra etniske mindretal efter endt gymnasial uddannelse især søger mod de professionsorienterede uddannelser, ligesom de naturvidenskabelige uddannelser synes at være mest attraktive for denne gruppe unge³. En forklaring har været, at pensum er afgrænset og på forhånd bestemt, og at der ofte anvendes lærerstyret undervisning og didaktik⁴. Derved ser vi antydninger af en skæv rekruttering i forhold til de forskellige fag, der søges ind på, samt de koder der gør sig gældende på de forskellige uddannelser. Denne tendens kunne afspejle, at der blandt grupper af unge er forskellige uddannelsesstrategier på spil som yderligere knytter sig til forskelle i sociale baggrunde og klasser. Som et led i at undersøge de unges uddannelsesstrategier interesserer vi os derfor ligeledes for, hvilke fag de unge orienterer sig mod.

Det er vigtigt at understrege, at unge med etnisk minoritetsbaggrund på ingen måde udgør en kulturel og social homogen gruppe. Det er derfor væsentligt at differentiere mellem grupperne, da tidligere undersøgelser viser, at forskellige etniske grupper deltager forskelligt og tilsyneladende har forskellige muligheder i uddannelsessystemet⁵. De unge med etnisk minoritetsbaggrund er børn af migranter, der er vandret til Danmark fra henholdsvis land- og byområder og med forskellige uddannelsesniveauer og skolegang i bagagen. Vi forestiller os, at dette har indflydelse på familiernes sociale reproduktionsstrategier i modtagersamfundet Danmark, hvilket kan vise sig i de unges muligheder for at opnå succes i uddannelsessystemet. Vi ønsker at fastholde en forståelse af, at mennesker er aktive kulturfortolkere og kulturproducenter, som i hverdagslivet befinder sig i forhandlingsprocesser, hvor der må træffes valg og fravalg omkring deltagelse i kultur, traditioner og værdier og at dette finder sted i en vedvarende navigation mellem forskellige kulturelle kontekster. Her viser undersøgelser med et modernitetsteoretisk og konstruktivistisk udgangspunkt, at unge skaber nye og hybride identitetsformer, hvor de selv er aktive aktører i deres egne identitetsdannelsesprocesser, ved at kombinere komponenter fra forskellige, og på nogle måder modsatrettede kulturelle kontekster, i deres hybride identiteter⁶. Vi er i den forbindelse interesseret i, at undersøge hvordan de unge anvender uddannelse i relation til deres identitetsdannelse.

Vi mener endvidere, at det er problematisk kun at udpege parameteret 'etnicitet' som udslagsgivende for forskelle i de unges uddannelsesorienteringer. Kategorien 'etnicitet' anvendes alt for ofte som bestemmende

³ Her fremgår det, at jura, medicin og ingeniørstudier er mere søgte end eksempelvis humaniora og fagene på RUC. Se Danmarks statistik, statistikbanken: Tilgang til uddannelser (U28).

⁴ De studier hvor de unge med etnisk minoritetsbaggrund søger hen er i overvejende grad karakteriseret ved en didaktik, som Basil Bernstein benævner synlig pædagogik, hvor der i mindre omfang skal forhandles om, hvad der skal læres, og hvordan man skal lære det [Ulriksen 2001:99]. Jura, ingeniør og medicinaluddannelserne har et klart defineret og afgrænset pensum, hvor derimod fag som humaniora har en usynlig og for mange ugennemskuelig pædagogik, som kræver 'selvfølgelige' sociale og kulturelle færdigheder, hvor læringen sker i en forhandlingsproces.

⁵ Bolette Moldenhawer viser, hvordan børn af pakistanske migranter tilsyneladende har mere succes i skolen end børn af de tyrkiske migranter, hvilket hun mener, skyldes forskelle i omfanget af skolemæssig og uddannelsesmæssig kapital hos forældrene, men også de måder migrantfællesskaberne er organiseret på i Danmark, hvor pakistanerne stiller sig mere fleksible i forhold til at konvertere en oprindelig økonomisk kapital til en uddannelsesmæssig kapital [Moldenhawer 2001:119-127].

⁶ Her viser to studier af kultursociologerne Flemming Røgilds og Yvonne Mørck hvordan de unge skaber ny blandingskulturer, ligesom de i mødet mellem traditionelle og senmoderne normer skaber deres egne [Røgilds 1995/Mørck 1998].

og isoleret faktor og kommer dermed til at tilsløre, at parametre som socialklasse, køn og tidens dominerende diskurser også er væsentlige at forholde sig til, når vi ønsker at forstå sammenhænge i den sociale verden og unges valg af uddannelse. Vi mener i den forbindelse, at det sociale i øget omfang er forsvundet i takt med en række moderniseringsprocesser, hvor der blandt andet er blevet skabt større fokus på 'det etniske' frem for 'det sociale' som et led i en individualiseringsproces. Vi antager derved, at der er en risiko for at isolere etnicitet som forklaringsfaktor, idet der er en tendens til at 'etnificere' problemer, der måske i højere grad er socialt betingede⁷. Gennem antropologen Gerd Baumann kan vi pege på, at medierne og politisk retorik i Danmark opererer med dominerende diskurser om kultur og etnicitet, hvor begreberne bliver brugt til at skabe 'os og dem' konstruktioner af 'danskerne og indvandrerne' som to abstrakte fællesskaber. I stedet for at bidrage til samfundsmæssig integration adskiller og stigmatiserer diskurserne unge på baggrund af deres etniske tilhørsforhold og udseende⁸. I forbindelse med de unges fortællinger og subjektive selvforstillinger er vi interesserede i at undersøge, hvordan de unge skaber konstruktioner af etnicitet, hvordan denne handling er kontekstuel og relationelt forbundet, samt hvordan de unge forholder sig til tidens dominerende diskurser om etnicitet. Her kunne man forestille sig, at dominerende diskurser spiller en rolle for de unges identitetsdannelser og for de uddannelsesstrategier, som unge anvender i deres færd gennem uddannelsessystemet.

Problemet omkring etnicitet som ensidig forklaring, har fået os til at fokusere på, hvorledes de unges sociale baggrunde, kan tænkes i relation til etnicitet, for dermed at kunne give et mere nuanceret bud på, hvorfor de unge orienterer sig omkring uddannelse, som de gør. Med inspiration fra den franske uddannelsessociolog og socialantropolog Pierre Bourdieu vil vi anskue uddannelsesvalget som en *relationel* størrelse, der netop ikke alene foretages af den unge individuelt, men derimod som relationer mellem den unges habitusrelaterede dispositioner, familien og forældrenes ønsker og uddannelsessystemets udformning og virkemåde. Vi er i den forbindelse interesserede i at undersøge, hvilket uddannelsesniveau de unge med etnisk minoritetsbaggrund udtrykker ønske om at opnå i forhold til deres fremtidige valg af videregående uddannelse. På den baggrund ser vi en række spørgsmål i relationen mellem både sociale og etniske parametre, som synes ubesvaret: Er de unge motiverede for at læse videre og hvad driver deres interesser for uddannelse, herunder hvilke uddannelsesstrategier anvender de, og hvordan relaterer disse strategier til deres sociale baggrunde? Hvilken rolle spiller konstruktioner af etnicitet og tidens dominerende diskurser om etnicitet for deres måder at forholde sig til skole og uddannelse på? Ud fra ovenstående betragtninger fremsætter vi følgende problemformulering:

⁷ Særligt indenfor nyhedsmedierne fremstilles etniske minoriteter, særligt unge mænd, stereotyp og kædes sammen med en særlig voldelig eller kriminel adfærd, ligesom statistik her ofte bliver brugt uden en fornuftig analyse af årsagerne til eksempelvis en voldelig adfærd. Her henter journalister en forklaring i det etniske tilhørsforhold og 'de fremmede kulturer' frem for at kaste blikket på den sociale situation som mange indvandrere befinder sig i der er præget af diskrimination og arbejdsløshed.

⁸ Her kan vi eksempelvis henvise til hvordan medierne i forbindelse med urolighederne på Nørrebro ved spillestedet Rust juni 2005 bidrager til at henlede opmærksomheden på 'de fremmede' kulturer som forklaringskraft på problemerne frem for at anskue problemerne som sociale.

1.1. Problemformulering

Hvilke uddannelsesstrategier har unge med etnisk minoritetsbaggrund?

- Hvordan relaterer disse uddannelsesstrategier sig til de unges sociale baggrunde?
- Hvordan relaterer disse uddannelsesstrategier sig til konstruktioner af etnicitet og etnisk identitetsdannelse?

1.2. Begrebsafklaring

I specialet opererer vi med tre overordnede begreber: *Kultur*, *eticitet* og *social klasse* i relation til de unge⁹. Begreberne forekommer analytisk adskilt, men skal forstås i relation til hinanden, hvilket bevirker visse sammenfald. Det skyldes, at vi tilstræber at betone det *relationelle* element i vores teoretiske begrebsforståelse, som grundlæggende står i forlængelse af vores hovedteoretiske inspiration fra Bourdieu.

1.2.1. Kultur

Kultur forstår vi som et komplekst begreb der overordnet fungerer som en række ressourcer og på baggrund heraf, som *klassifikation*. Det betyder, at vores kulturforståelse grundlæggende bygger på, at unge adskilles alt efter, hvilken relation de har til kulturen i form af livserfaringer og ressourcer. På baggrund heraf forstår vi kultur som et fælles sæt af kropsliggjorte hovedmønstre, der kan generere individuelle mønstre, som igen kan styre mentale processer [Bourdieu in Zeuner 2000b:264]. I den forbindelse betragter vi familien og uddannelsessystemet som afgørende faktorer og kulturproducerende enheder i dannelsen af dette fælles sæt af hovedmønstre, som kulturen består af. Disse kropsliggjorte hovedmønstre bliver afgørende for, hvilken inkluderet eller ekskluderet position den unge har mulighed for at indtage indenfor eksempelvis uddannelsessystemet. Således opererer vi gennem Bourdieu med en kulturforståelse som primært omhandler social praksis med fokus på relationer mellem positioner i en klassificerende og hierarkisk forstand. Det betyder endvidere, at kultur forstås som 'social kultur'. Idet vi ser kultur som klassifikation, der adskiller grupper af unge fra hinanden, forstår vi kultur i et *differentielt* perspektiv der sammenlignes i kontakt med andre kulturer [Risager 2003:82]. I forlængelse heraf forstår vi derudover kultur som et etnisk tilhørsforhold, det vil sige kultur forstået som 'etnisk kultur'. På den måde knytter vi kultur til etniske grupper og fællesskaber. Disse etniske grupper og fællesskaber skal dog ikke alene forstås som konkrete fællesskaber, men kan også

⁹ Når vi i det følgende speciale taler om de unge menes der unge med etnisk minoritetsbaggrund med mindre andet er nævnt. Unge med etnisk dansk baggrund vil betegnes som etnisk danske unge eller unge med etnisk majoritetsbaggrund. I forlængelse af den kvantitative metode har vi valgt at kategorisere de unge med etnisk minoritetsbaggrund ud fra deres forældres fødeland og kriteriet har været at begge forældre er født i et andet land end Danmark. Vi er klar over, at der ikke entydigt kan sættes lighedstegn mellem forældrenes og de unges etniske baggrund, men at den kvantitative metode og de redskaber vi har haft til rådighed nødvendiggør denne pragmatiske skillelinje, der som følgevirkning kan virke reducerende (vi har ikke haft adgang til registerbaserede databaser). Vi må derfor understrege, at vi ikke ser disse etniske grupper som entydige, uforanderlige og homogene størrelser. Den kvalitative del bliver derfor et vigtigt led i at indfange den etniske, kulturelle og sociale kompleksitet og flertydighed, der relaterer sig til etnisk identitetsdannelse og som eksisterer indenfor etniske gruppefællesskaber.

være en abstrakt idé om et fællesskab med andre som man minder om. Den etniske kultur grunder i mange forskellige forhold, såsom en idé om fælles traditioner, national historie, sprog og religion. Samtidig er det vigtigt at påpege, at der indenfor etniske grupper ikke eksisterer en afgrænset og homogen kultur, som alle handler på baggrund af. Hverken gruppen af etniske danskere eller etniske minoriteter kan siges at have den samme forståelse af, hvad der udgør deres kultur, blot fordi de bor i det samme land eller tilhører den samme etniske gruppe og fællesskab [Eriksen 1999:45]. Ud fra denne betragtning forstår vi derfor *ikke* kultur som en ensartet, uforanderlig og monokulturel enhed i form af 'dansk', 'tyrkisk' eller eksempelvis 'pakistansk' kultur. Vi er herunder bevidste om, at der er en kulturel og sproglig mangfoldighed, hvilket i nærværende speciale udspiller sig i form af kurdere som et undertrykt og ikke-anerkendt folk på 20 millioner i Tyrkiet, Irak, Iran, Syrien og Kaukasus, hvoraf cirka to millioner bor fordelt rundt omkring i verden. Danmark er et af de lande som bidrager til at undertrykke det kurdiske mindretal som 'minoriteten i minoriteten' ved ikke at registrere etniske grupper som kurdere men som eksempelvis tyrkere. Ved de etnisk pakistanske og indiske minoritetsgrupper i Danmark ser vi også en kulturel og sproglig mangfoldighed ved, at det officielle sprog i Pakistan er engelsk og urdu og i Indien er engelsk og hindi. Dertil er der sproget punjabi som tales i Punjab-regionen som er delt mellem Indien og Pakistan¹⁰. Vi er derved bevidste om, at denne kulturelle og sproglige mangfoldighed eksisterer men, at vi i den kvantitative og kvalitative del ikke forfølger de mangfoldige sproglige og kulturelle nuancer nærmere.

Overordnet set forstår vi kultur som konstruerede betydninger og praksisser, der er foranderlige og til forhandling indenfor og mellem etniske grupper og som noget, der delvist konstrueres kollektivt og delvist individuelt indenfor etniske grupper og fællesskaber. Det betyder, at en etnisk gruppes kultur tillægges betydning i mødet med andre etniske grupper, der opfatter sig som kulturelt forskellige. På den måde konstrueres kulturelle forskelle i mødet mellem mennesker samtidig med, at kultur må ses i relation til den samfundsmæssige kontekst, hvor kultur forandrer sig i en moderniseringsproces [Eriksen 1999:40].

1.2.2. Etnicitet

Ifølge vores forståelse af etniske grupper kan disse ikke sidestilles med 'kulturelle grupper', idet grænserne mellem nogle kulturer har delte grænser med nationale fællesskaber og etniske grupper [Fenton 2003:21]. Vi mener i den forbindelse, at kulturelle praksisser kan gå på tværs af etniske grupper og fællesskaber. I specalet opererer vi med etniske grupper af unge, som er efterkommere af forældre, der er indvandrere (migranter) fra ikke-vestlige lande til Danmark¹¹. I vores anvendelse af begrebet etnicitet taler vi om etniske grupper og etnisk identitetsdannelse som subjektivt oplevede kulturforskelle mellem forskellige aktører

¹⁰ I Indien alene er der mindst 30 forskellige sprog og cirka 2.000 forskellige dialekter som tilhører forskellige lokale regioner. Punjabisk har ingen officiel status i Pakistan, hvor der henvises til at tale urdu og engelsk selvom den største sproglige gruppe i Pakistan taler punjabisk [http://da.wikipedia.org/wiki/Indiens_nationale_sprog] og [<http://da.wikipedia.org/wiki/Punjabisk>]

¹¹ Hermed interesserer vi os primært for de unge der er børn af arbejdsmigranter fra Tyrkiet og Pakistan. Disse to grupper udgør de mest repræsenterede grupper i materialet. Vestlige lande defineres ifølge Integrationsministeriet ved: EU (forud for de 15 medlemslande 1. maj 2004), de resterende nordiske lande (Island, Norge m.m.) samt Schweiz, Monaco, Andorra og San Marino, USA, Canada, Australien og New Zealand. Ikke-vestlige lande defineres ved alle øvrige lande [Årbog 2004].

[Eriksen 1999:57]. Disse opretholdes ved, at oplevede kulturforskelle kontinuerligt gøres relevante i mødet mellem andre etniske grupper i form af etniske grænsedragningsprocesser [Barth 1969:15]. Vi antager således, at etnicitet og kultur er relationelle begreber, da det etniske tilhørsforhold først bliver relevant og betydningsfuldt i mødet med andre kulturelle fællesskaber, der er forskellige fra ens egne. Det er således i mødet med 'den kulturelle anden', at grænsedragningen mellem forskellige etniske grupper og den enkeltes etniske identitetsdannelse, bliver relevant og betydningsfuld at opretholde. De etniske grænsedragninger og identitetsmarkører opfatter vi både som selvtilskrivning *indefra* og tilskrivning *udefra*. Vi mener dermed, at begge forhold som regel må gøre sig gældende for at etniske grupper kan eksistere som kategori. Det betyder endvidere, at det ikke er tilstrækkeligt, at den unge identificerer sig selv som medlem af en bestemt etnisk gruppe, hvis denne ikke accepteres eller anerkendes som medlem [Barth 1969:17]. Vi opfatter dermed den etniske identitetsdannelse som noget majoriteten positionerer og identificerer samtidig med, at etniske minoriteter oplever disse etniske identitetsmærker som signifikante og forpligtende. Vi opererer dermed også med begreberne *minoritet* og *majoritet* i forhold til kategorien etniske grupper¹². Vi forstår etniske minoritetsgrupper som en gruppe, der for det *første* er i mindretal i et samfund som Danmark og for det *andet* kan siges at indtage en mindre magtfuld position i modtagerlandet på baggrund af den etniske minoritetsposition. Det er i den forbindelse vigtigt at påpege, at minoritetspositionen defineres på baggrund af og i forhold til majoriteten. Ligeledes kan betegnelsen 'etnisk minoritetsgruppe' variere alt, efter hvilket perspektiv man anlægger og hvilken kontekst man definerer gruppen i forhold til. I den forbindelse forstår vi etnicitet som situationelt og kontekstuel hvor den enkelte unges etniske tilhørsforhold og hybride identitetsdannelse kan skifte betydning alt efter hvilken kontekst denne navigerer indenfor. Etnicitet er dermed et dynamisk og fleksibelt begreb, der opstår i en dualistisk forhandlingsproces og derved kan anvendes på flere måder i forskellige situationer. Dette betragter vi som et resultat af migrationen og globaliseringen i det senmoderne samfund, hvor der blandt andet gennem medierne og politisk retorik er konstrueret dominerende diskurser med fokus på bestemte ikke-vestlige kulturelle fællesskaber og etniske grupper. Igennem disse dominerende diskurser stigmatiseres disse mennesker som kulturelt anderledes og mindre værd end majoriteten [Baumann 1996:36]. Vi finder det nødvendigt at forholde os til de kulturelle betydninger og praksisser, der er på spil i hierarkiet mellem minoritet og majoritet, hvor den danske majoritetskultur som oftest tillægges en større symbolsk betydning og derved besidder en altafgørende dominans overfor minoritetspositionen, den unges etniske gruppetilhørsforhold samt hybride identitetsdannelse.

1.2.3. Socialklasse

¹² Vi er bevidste om, at den etniske minoritetsgruppe er komplekst sammensat, herunder forskellige nationale, kulturelle og sociale baggrunde og at vi kun opererer med en etnisk minoritetsgruppe som samlet kategori når vi i den kvantitative del sammenligner med den etnisk danske majoritetsgruppe i et komparativt perspektiv. Derudover ser vi differentieret mellem større etniske grupper som er repræsenteret i vores kvantitative datamateriale.

I forholdet mellem kategorien minoritet og majoritet ser vi en relation mellem social klasse og etniske grupper, idet etniske minoritetsgrupper oftest er underordnet i et socialt hierarki. Vi mener i den forbindelse, at sociale grupper kan relateres til etniske minoritetsgruppers position på arbejdsmarkedet og en begrænset uddannelsesmæssig baggrund, hvilket kan give anledning til en lille grad af social og økonomisk kapital. På den vis ser vi en relation mellem sociale klasseforhold og etniske gruppetilhørsforhold, idet der er en skævvridning i de mulige positioner etniske minoritetsgrupper kan indtage, grundet de ulige dominans- og magtforhold, der foreligger i dikotomien minoritet og majoritet, som beskrevet ovenfor. Alligevel kan man ikke udelukkende betragte forholdet mellem en etnisk minoritetsgruppe og en etnisk majoritetsgruppe som værende et socialt klasseforhold. Måden vi forstår social klasse kan relateres tilbage til Bourdieus praksisteori som hierarkisk og klassificerende, jf. et socialt kulturbegreb, hvor det sociale klasseforhold udgøres af aktørens habitus og besiddelsen af forskellige typer kapital. Med yderligere inspiration fra Erik Jørgen Hansens social klasseinddeling har vi valgt at inddele de unges sociale baggrunde ud fra forældrenes uddannelsesniveau og arbejdsmæssige position¹³. Dette gør vi ud fra en forståelse af syv sociale klasser og en restgruppe som forældrene til de unge kategoriseres efter, hvilket indbefatter: (1) *Professionerne* (læger, sygeplejersker, ingeniører, advokater, lærere på alle trin og lignende), (2) *Funktionærer med ledelse* (ikke-manuelt), (3) *Selvstændige* (med ansatte), (4) *Selvstændige* (uden ansatte), (5) *Almindelige funktionærer* (manuelt arbejde), (6) *Faglærte arbejdere* (tømrere, elektrikere og lignende faglærte arbejdere), (7) *Ikke-faglærte arbejdere* (rengøring, fabriksarbejde og lignende) og (8) *Resten* (Arbejdsløse, førtidspensionister og lignende). Vi antager i den forbindelse, at både de unges forældres beskæftigelse og uddannelsesmæssige baggrund samlet set kan tegne et billede af, hvilken socialklasse de unge er tilknyttet [Hansen 2000:53]. Det betyder konkret, at når vi kategoriserer den unges sociale klasseforhold relaterer vi primært til forældrenes beskæftigelse og sekundært til forældrenes uddannelsesniveau for derved at opnå en mere præcis og nuanceret placering i den sociale klasseinddeling. Med et forbehold kan vi pege på, at betegnelsen social klasse bliver et pragmatisk, men også reducerende begreb¹⁴. Vi forstår derved den sociale klasseinddeling som affødt af den sociale og arbejdsmæssige position, der skal ses i relation til Bourdieus kundskabsbaserede ressourcer som eksempelvis uddannelsesniveau, hvilket samlet set udgør den unges sociale baggrund og dennes objektive muligheder.

¹³ Erik Jørgen Hansen er cand. Polit., tilknyttet Socialforskningsinstituttet (1995) og har med inspiration fra Bourdieu foretaget undersøgelsen 'En generation blev voksen', hvor han har fulgt en årgang elever i 7. klasse fra 1968 til 1992. Ifølge Erik Jørgen Hansen er den arbejdsmæssige position den mest betydningsfulde indikator på social klasse og livschancer i samfundet generelt. Hansen henviser desuden til Erik Olin Wrights udpegning af tre hovedtyper af ressourcer, der sætter fokus på relationen mellem klasser: For det første økonomi (kapitalistisk produktionsmiddelkontrol), for det andet viden (Kundskabsbaseret udbytning) og for det tredje administration (kontrol over arbejdets fordeling) [Hansen 2000:64]. Den kundskabsbaserede udbytning kan igen relateres til Bourdieus uddannelsesmæssige kapital som afgørende for objektive muligheder i samfundet.

¹⁴ Vi er bevidste om, at enhver klasseinddeling er utilstrækkelig og reducerende i sig selv og at Erik Jørgen Hansens definitioner ligeledes kan kritiseres for ikke at afdække den konkrete historiske kontekst og til at studere variationer indenfor én social klasse. Der foreligger desuden en teoretisk sondring mellem social klasse og socialgruppe men begge betegnelser beskriver uligheden i samfundet. Vi vil derfor ikke gå nærmere ind i den diskussion og vil i forlængelse af Bourdieu anvende klasse(habitus)begrebet [Hansen 2000:53].

1.3. Integration af to fagområder

Specialet trækker på to sammenfaldende fagområder: Pædagogik og Kultur- & sprogødestudier. Dette afspejler sig overordnet i vores fokus på unge med etnisk minoritetsbaggrund og deres erfaringer med det danske uddannelsessystem. Pædagogik bliver i specialet hovedsageligt eksponent for et sociologisk blik på uddannelse og dets virkemåde indenfor en dansk kontekst¹⁵. Her er der blandt andet en række antagelser om, at den sociale baggrund har betydning for, hvordan unge klarer sig i uddannelsessystemet samt hvilke muligheder der er grundlag for, at den enkelte kan opnå indenfor dette. Den sociale baggrund ser vi som en af de centrale faktorer for hvilke strategier, der ligger til grund for de unges uddannelsesorienteringer. Med kultur- og sprogødestudier trækker vi primært på traditioner indenfor et (social)antropologisk perspektiv med særlig henblik på etnisk identitetsdannelse og erfaringer med minoritetspositionen i kulturmødet med majoriteten. Der findes blandt andet en række antagelser om, at det er i kulturmødet med 'den kulturelle anden' at det etniske tilhørsforhold bliver relevant og betydningsfuldt at fremhæve som identitetsmærke og grænsemærke. I den forbindelse indebærer den etniske minoritetsposition en underordnet og domineret position, som kan have indflydelse på, hvilke strategier der ligger til grund for de unges uddannelsesorienteringer.

Vi forsøger dermed, at se den unge i relation til sociale såvel som kulturelle parametre¹⁶. Dette gør vi ved, at undersøge den unges hverdag og livsforløb, hvor de sociale parametre på den ene side består af en afdækning af forældrenes arbejdsmæssige og uddannelsesmæssige position i Danmark, og hvor de kulturelle parametre på den anden side består af forældrenes etniske og kulturelle tilhørsforhold og praksis. De unges møde med det danske uddannelsessystem forstår vi som en række erfaringer, der både er sociale og kulturelle, og samlet set udgør en kulturmødeproces mellem den unges sociale baggrund og uddannelsessystemet samt den unges kulturelle baggrund og uddannelsessystemet. Således ser vi både en kulturmødeproces på et socialt og et kulturelt niveau, som udgør den unges erfaringer og udgangspunkt for at kunne navigere indenfor det danske uddannelsessystem¹⁷. Vi mener derved, at der er en fordel i, at kunne trække på både kultur- og uddannelsesaspektet ud fra en tværfaglig tilgang.

1.4. Projektdesign

Bourdieu's praksisologi afspejles i et projektdesign, som danner grundlaget for, hvordan vi vil anskaffe os viden og svar på vores problemformulering. Ligeledes introducerer designet de empiriproducerende metoder, som vi har valgt at undersøge vores genstandsfelt med. Designet tjener også til at skabe overblik over de forskellige faser i projektets gennemførelse og dermed viser det vores fremgangsmåde samt proces fra forforståelse og problemformuleringsfase til analyser og konklusioner. Projektdesignet er fokuseret omkring problemfelt og

¹⁵ Her tænker vi blandt andet på, at uddannelsessystemet fungerer som en sorterende og kulturproducerende virksomhed.

¹⁶ Vi betragter den unge i en relationel sammenhæng, men er her fremstillet analytisk adskilt i form af vores ståsted indenfor de to fagområder. Derved mener vi også, at de sociale og kulturelle (sociokulturelle) parametre (køn, religion, erhverv, uddannelse m.m.) er noget der vedrører begge fagområder.

¹⁷ Bourdieu indskriver sig både indenfor en sociologisk og antropologisk tradition. Med afsæt herfra trækker vi på begge videnskabelige traditioner som et integrerende led mellem Pædagogik og Kultur- & sprogødestudier, blandt andet ved at forstå hans praksisteori som både kulturel og social reproduktion.

problemformulering, der fokuserer på, hvad der har betydning for unges uddannelsesorienteringer og strategier. Som tidligere anslået er vi af den opfattelse, at social baggrund spiller en rolle for unges valg af uddannelse og uddannelsesstrategier. Vi sondrer her mellem 'uddannelsesvalg' som vedrørende *fortiden*, eksempelvis tidligere skoleerfaringer og valg vedrørende typen af gymnasial uddannelse der er truffet, og på den anden side 'uddannelsesorientering', som de forestillinger og tanker om uddannelse vedrørende *fremtiden*.

Bourdieu får en central betydning for vores metodiske design. Dette må forstås således, at vi fra begyndelsen har været opmærksomme på betydningen af at indfange subjektive forståelser, såvel som strukturelle forudsætninger og aspekter for disse forståelser. De subjektive forståelser mener vi primært kan indfanges gennem individuelle kvalitative interviews (mikro), mens de strukturelle forudsætninger for disse i højere grad må indfanges gennem en kortlægning af sociale og kulturelle strukturer (makro). Her ser vi surveymetoden som et kvalificeret redskab til at opnå dette. Metodisk er vi på den ene side inspireret af den kvantitative metodes forklaringskraft i forhold til at afdække sociale baggrunde og sociale strukturer hos større grupper af unge på de gymnasiale uddannelser, jf. objektivitet af 1. grad. Vi tilstræber her at undersøge, om der er en forbindelse mellem de unges uddannelsesvalg, skoleerfaringer, ønsker for egen fremtid samt deres sociale baggrund; her forstået som deres forældres uddannelsesniveau, økonomiske situation og arbejdsposition indenfor samfundsstrukturen. Gennem bearbejdningen af spørgeskema-besvarelserne får vi adgang til at belyse relationer mellem positioner, grupper og klasser af habitus. På den anden side tilstræber vi at afdække dialektikken og relationen mellem de objektive strukturer og habitus gennem dybdegående kvalitative interviews, jf. objektivitet af 2. grad. Ved hjælp af dette dobbelte blik på social praksis er en af de væsentligste opgaver at undersøge, hvordan objektive strukturer og muligheder for handling opretholdes og transformeres og hvilke strategier, der motiverer disse processer.

Projektdesignet består således af henholdsvis en kvantitativ og en kvalitativ del. I den kvantitative del er der delt spørgeskemaer ud til elever på de gymnasiale uddannelser. Det er således med afsæt i de vigtigste resultater fra den kvantitative del, vi har konstrueret vores interviewguide til de kvalitative interviews. Selvom vi lader den kvantitative del være genererende for den kvalitative del, betyder det dog ikke, at vi gennem den kvantitative del opnår en mere rigtig eller kvalificeret viden om feltet. Det er væsentligt at understrege, at begge typer data indsamler viden om sociale strukturer, og at disse sociale strukturer på forskellig vis vil være til stede i begge typer af data; kvantitativt såvel som kvalitativt. Som et led i at begribe relationen mellem de unges habitus og uddannelsessystemets objektive strukturer, tilføjer vi et semistruktureret kvalitativt interview med en udvalgt studievejleder fra en af de medvirkende gymnasiale uddannelser til projektdesignet. De kvalitative interviews er med til at nuancere og udbygge de tendenser, der fremtræder i den statistiske bearbejdning af det kvantitative materiale. På den måde har vi særlig gode muligheder for at komme i dybden med de fremtrædende sammenhænge, der viser sig i den kvantitative del, men også, og ikke mindst, producere mere viden end den, der fremgår af spørgeskemaundersøgelsen. Spørgeskemaundersøgelsen

giver desuden anledning til at anlægge et *komparativt perspektiv*¹⁸. Det betyder, at vi på den ene side ser på unge med etnisk dansk baggrund. På den anden side ser vi på unge med etnisk minoritetsbaggrund. Begge etniske grupper konstruerer vi med henblik på et nuanceret blik på de to gruppers uddannelsesorienteringer og uddannelsesstrategier. Det komparative perspektiv anvendes gennem systematiske sammenligninger af forskellige etniske grupper ud fra forskellige parametre. Ved at se på alle unge og deres uddannelsesvalg kan vi identificere uligheder og eventuelle ligheder blandt etniske grupper. Vi kan blandt andet få svar på, hvor mange etnisk danske elever der forestiller sig at læse en længere videregående uddannelse i forhold til unge med etnisk minoritetsbaggrund.

Den empiriproducerende og *videnskabende* proces er således kendetegnende ved tre centrale og relationelle områder som afspejles i projektdesignet: For det *første* en kvantitativ del som metodisk strækker sig over surveymetoden. For det *andet* en kvalitativ del som trækker på tematiserede narrative interviews med udvalgte unge med etnisk minoritetsbaggrund og et semistruktureret interview med en studievejleder. Den kvantitative og kvalitative del repræsenterer projektdesignets empiriske grundlag. For det *tredje* og sidste en analytisk bearbejdning af det empiriske grundlag ud fra vores teoretiske optik, som her betoner Bourdieus prakseologiske udgangspunkt indenfor kulturel og social reproduktion, hvilket skaber relationen mellem teori og praksis. Begge metodiske dele er blevet til i samspil med en bagvedliggende teoretisk forståelse af feltet. Denne forståelse dannede baggrund for skabelsen af en operationel forståelse af feltet som et socialt felt hvor unge indtager positioner i et relationelt og symbolsk samspil. Derved må vi være vores egen teoretiske position bevidst og vide at vi, med vores perspektiv, også er med til at konstruere rammerne for genstanden vi undersøger. Det betyder blandt andet, at spørgsmålene vi stiller i de kvalitative interviews, såvel som i spørgeskemaet i høj grad er afledt af vores teoretiske optik [se metode side 41 og 49].

1.5. Læsevejledning

I det følgende vil vi kort skitsere specialets opbygning for derved at give læseren et overblik for den videre læsning.

I *afsnit 2* vil vi introducere vores empiri i form af målgruppe og de fire informanter hvis fortællinger senere bliver genstand for analyse. Vi vil yderligere, gennem interviewudrag med en studievejleder, give indsigt i det gymnasiale uddannelsesfelt som en rammesættende og magtskabende struktur for de unge

Afsnit 3 udgør vores teoretiske tilgang og tager afsæt i Bourdieus praksisteori i form af tre centrale begreber habitus, kapital og felt. Begreberne vil vi i særlig grad henlede til Bourdieus tanker om kulturel og social reproduktion og muligheden for social forandring. Yderligere vil vi introducere vores etnicitetsteoretiske tilgang gennem Fredrik Barth og Gerd Baumann som perspektiv på etniske grupper og hybride identitetsdannelseprocesser. I relation til Bourdieu vil vi yderligere præsentere Lilli Zeuners to

¹⁸ Med det komparative perspektiv mener vi en *sammenligning* af forskellige etniske grupper med særligt henblik på forskelle.

uddannelsesstrategier. Endelig udfoldes Camilla Hutters to uddannelsesstrategier i samspil med Thomas Ziehes modernitetsteoretiske perspektiv

I *afsnit 4* vil vi gennemgå vores empiriproduktion gennem to metodiske tilgange. I den kvantitative metodedel vil vi redegøre for surveymetoden. Her vil vi blandt andet komme ind på konstruktionen af spørgeskemaet, etablering af kontakt til målgruppen, gennemførelse af dataindsamling og undersøgelsens udfald. I den kvalitative metodedel vil vi redegøre for vores metodetilgang i form af tematiserede narrative interviews og den semistrukturerede interviewform. Her vil vi beskrive udvælgelse af informanter, interviewinteraktionen og interviewfortolkning. Dette afrundes med en metodetriangulering, repræsentativitet, validitet og en analysestrategi som retter sig mod både den kvantitative og kvalitative metodetilgang

I *afsnit 5* gøres der rede for den kvantitative analysedel. Her vil vi med afsæt i Bourdieus begreber kortlægge de unges habitusrelaterede dispositioner og sociale baggrunde, herunder forældrenes beskæftigelse, familiemønstre, socialklasse og etnicitet. I relation hertil vil vi se på de unges orienteringer mod de videregående uddannelser. Desuden vil vi ud fra Lilli Zeuner belyse de unges uddannelsesstrategier som instrumentelle eller eksperimentelle. Endelig vil vi undersøge de unges uddannelsesmæssige kapitaler, objektive muligheder indenfor de gymnasiale uddannelser. Analysen vil afslutningsvist bestå af en delkonklusion af de mest centrale parametre og variabler samt en række fortolkninger af de vigtigste tal.

I *afsnit 6* vil vi præsentere den kvalitative analysedel i form af Zeynep, Erkan, Sidrah og Azhar som forskellige eksempler på at tilnærme sig målet om at opnå en lang videregående uddannelse. I hver analyse anvendes tre teoretiske perspektiver; for det første ser vi de unge som positioner i et felt i Bourdieus forstand, for det andet ser vi med Gerd Baumanns perspektiv de unges etniske identifikationer og relationer til tidens dominerende diskurser. For det tredje ser vi de unges relation til uddannelse og deres uddannelsesstrategier i et modernitetsperspektiv ud fra Thomas Ziehes teori i samspil med Camilla Hutters to uddannelsesstrategier – den selvrealiserende og den instrumentelle

Afslutningsvist vil vi i *afsnit 7* præsenteres de centrale konklusioner fra de kvantitative og kvalitative analyser og derved svare på vores problemformulering. Konklusionen efterfølges i *afsnit 8* i form af nogle efterrefleksioner over den metodiske proces og konsekvensen af vores valg af teoretisk tilgang. I relation hertil vil vi angive en række øvrige teoretiske tilgange. De teoretiske og metodiske refleksioner vil endvidere afspejle den lærings- og erkendelsesproces, som vi har gennemgået undervejs i specialeskrivningsprocessen. Bagerst i specialet forefindes tysk resumé og en liste over anvendt litteratur.

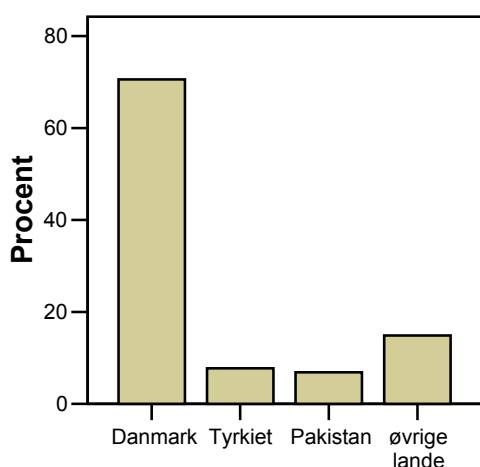
2. Målgruppe & kontekstualisering

Med afsæt i vores kvantitative og kvalitative metodetilgang kan vi konkretisere en række faktuelle oplysninger om vores målgruppe og dermed introducere vores empiri, som efterfølgende danner grundlag for analyserne. Vores statistiske datamateriale udgør 702 besvarelser ud af 1.000 spørgeskemaer fra unge i de gymnasiale uddannelser, det vil sige en svarprocent på 70 %. Heraf er 207 besvarelser fra unge med en anden etnisk baggrund end dansk og 495 med etnisk dansk baggrund. Af det samlede materiale udgør gruppen af etniske danske unge 71 %, mens primærgruppen af unge med etnisk minoritetsbaggrund udgør 29 %. De 207 besvarelser afspejler den mangfoldighed af etniske minoritetsgrupper der lever i Danmark. I det samlede materiale ser vi desuden, at der er flest unge i alderen 18 - 21 år. Alderen afspejler, at de unge der har besvaret spørgeskemaet befinder sig på deres sidste år på den gymnasiale uddannelse.

2.1. Oprindelsesland & differentierede etniske grupper

Ved at differentiere mellem de etniske grupper i vores materiale, kan vi undersøge mulige forskelle på baggrund af etnisk gruppetilhørsforhold samt se i hvilket omfang forskellige etniske grupper er repræsenteret på de gymnasiale uddannelser.

Fig. 1.1. Forældres oprindelsesland



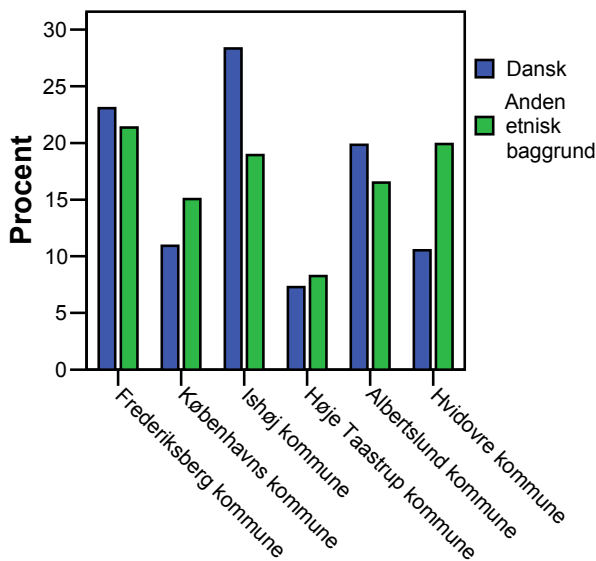
Figur 1.1. viser, at de to største grupper af unge med etnisk minoritetsbaggrund udgøres af etniske tyrkere (8 %) og etniske pakistanere (7 %) af den samlede gruppe af unge. Disse to etniske grupper udgør tilsammen godt 100 besvarelser af den samlede gruppe af unge med etnisk minoritetsbaggrund. Den tredjestørste gruppe i materialet er unge med forældre der er født og opvokset i Marokko (2 %). Derudover er der færre unge fra Iran, Irak, Bosnien, Makedonien, Libanon, Somalia, Indien, Jugoslavien og Vietnam¹⁹.

¹⁹ Bemærk at de unge med etnisk tyrkisk og pakistansk baggrund som vi primært beskæftiger os med i både den kvantitative og kvalitative analyse kendetegnes som børn af arbejdsmigrationen fra Tyrkiet og Pakistan. Disse to grupper udgør de største indvandrergupper i Danmark. Vi er dog bevidste om, at der muligvis figurerer etniske grupper i materialet, som kan karakteriseres som flygtninge, og at den samlede kategori der udgør 207 besvarelser fra unge med etnisk minoritetsbaggrund både består af indvandrere og flygtninge fra ikke-vestlige lande. Vi analyserer her de grupper som tilhører 'indvandrere og efterkommere' fra ikke-vestlige lande såsom Pakistan og Tyrkiet.

2.2. Opvækstområde og kommune

I Fig.1.2 fremgår det hvor de gymnasiale uddannelser kommunalt ligger placeret, ligesom vi kan se fra hvilke kommuner vi har fået flest besvarelser fra unge med etnisk minoritetsbaggrund. Vi kan derved se, fra hvilke regionale områder de unge går på en gymnasial uddannelse²⁰. Der har i alt medvirket ti gymnasiale uddannelsesinstitutioner placeret i seks forskellige kommuneregioner.

Fig 1.2. Geografisk placering af gymnasial uddannelsesinstitution



Som det fremgår, har vi fået flest besvarelser fra unge med etnisk minoritetsbaggrund fra Hvidovre kommune, Københavns kommune og Høje Taastrup kommune. Blandt besvarelserne fra Ishøj, Albertslund og Frederiksberg kommune har andelen af unge fra målgruppen været væsentlig mindre. Det kunne være nærliggende at tro, at tallene afspejler andelen af etniske minoriteter som de er fordelt i de enkelte kommuner, men antallet af besvarelser fra de enkelte gymnasiale uddannelser har været svingende, hvorfor en sådan sammenligning ikke er mulig. Oversigten her tjener i stedet som en præsentation af gymnasiale uddannelser indenfor de pågældende kommuner, der har deltaget i undersøgelsen. Et vilkår ved vores udvælgelsesmetode har været, at der blandt besvarelserne er en overvægt fra geografiske områder og skoler placeret i kommuner med stor repræsentation af lavere socialgrupper og et større antal etniske minoriteter. Dette forhold er væsentligt at tage i betragtning i selve analyserne, da det har en betydning for fordelingen af de unges sociale baggrunde.

²⁰ Bemærk at vi derved ikke kan sige noget om, at de unge nødvendigvis bor i den samme kommune, men vi antager, at unge med etnisk minoritetsbaggrund er bosat indenfor dette regionale nærområde. Vi angiver her de gymnasiale uddannelser i form af kommunens placering som et led i vores anonymisering. Det betyder, at der er flere gymnasiale uddannelser som repræsenteres under én kommuneregion.

2.3. Fire udvalgte unge med etnisk minoritetsbaggrund

På baggrund af det kvantitative datamateriale har vi udvalgt fire unge med etnisk minoritetsbaggrund som vi har interviewet: Zeynep og Erkan med en etnisk tyrkisk minoritetsbaggrund og Sidrah og Azhar med en etnisk pakistansk minoritetsbaggrund. De fire unge er hver især et eksempel på forskellige måder at tilnærme sig målet om at opnå en lang videregående uddannelse²¹. Den kurdisk-tyrkiske pige Zeynep er et eksempel på en ung pige, der mener, at viljen i form af 'hårdt slid og arbejde' betaler sig og har betydning for, at en lang videregående uddannelse som kemiingeniør kommer indenfor rækkevidde. Den tyrkiske dreng Erkan er et eksempel på en ung dreng, der tilstræber at handle i overensstemmelse med sin fars ønsker. Erkan skal vælge mellem at blive læge eller selvstændig ligesom sin far. Den pakistanske pige Sidrah er et eksempel på en ung pige der efterstræber to ting – først og fremmest 'danskhed' og dernæst at gøre det samme som hendes søskende har gjort. Således er hendes valg af gymnasial uddannelse og orientering mod en videregående uddannelse afledt af hendes søskendes valg og erfaringer. Til sidst møder vi den pakistanske dreng Azhar som er et eksempel på en ung dreng, der tilstræber en lang videregående uddannelse som læge, og for ham er det vigtigt at gøre alt det, som forældrene ikke har haft mulighed for.

2.4. Det gymnasiale uddannelsesfelt som kontekst

Gennem interviewudrag fra en studievejleder på et af de medvirkende gymnasier i spørgeskemaundersøgelsen konstruerer vi det gymnasiale uddannelsesfelt som kontekst, for derved at skabe et indblik i de strukturelle vilkår, som de unge må navigere indenfor. Dette tjener to analytiske formål. For det første giver det perspektiver på hvilke muligheder og begrænsninger de unge med etnisk minoritetsbaggrund møder i forbindelse med uddannelsesvalg og gang indenfor uddannelsessystemet. For det andet kan vi, gennem vejlederens udtalelser, tegne et billede af institutionens målsætninger og de magtstrukturer, som de unge er indskrevet indenfor. Ved at inddrage Bourdieus begrebsapparat som et sæt redskaber (habitus, felt, kapital, doxa og symbolsk vold) kan vi åbne for vores empiri og på den vis få et indblik i de institutionelle sammenhænge og kapitaler som de unge færdes indenfor og vurderes i forhold til. Vi antager derved, at de gymnasiale uddannelsers målsætninger og studievejlederens holdnings- og værdimæssige indgangsvinkel bliver udtryksgivende for en rammesættende struktur i form af kulturelle meningssystemer på feltet, som de unge må forsøge at dygtiggøre sig indenfor.

2.4.1. En boglig doxa

De gymnasiale uddannelsers formål fremgår af bekendtgørelsen om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen § 1, hvor man kan læse følgende:

²¹ Dette er tænkt ud fra det eksemplariske princip. Med det eksemplariske princip mener vi generaliserbare eksempler som er udvalgt på baggrund af en række eksemplariske principper og udvælgelseskriterier [se metode side 51].

§ 1. Undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almindelse og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre videregående uddannelse [Bek. Nr. 411 af 31/05/1999]²²

Derved bliver det klart, at bekendtgørelsen rummer en boglig doxa hvor et af de væsentligste formål for de gymnasiale uddannelser bliver at kvalificere de unge og give dem lyst til at læse en videregående uddannelse. Studievejlederens udtalelser afspejler i høj grad denne formålsparagraf i beskrivelsen af en elev som i særlig grad passer ind i det gymnasiale uddannelsesfelt.

"Hun er lynende begavet, hun taler tysk som en drøm simpelthen. Hun tilegner sig tingene, hun er filosofisk og hun laver ikke andet end lektier, og så læser hun aviser, og så suger hun simpelthen alt muligt til sig. Hun er en utrolig behagelig pige også" [Studievejleder L:218-220]

Således fremstilles 'den implicitte elev' som en elev, der indoptager og inkorporerer samtlige af skolens målsætninger i sit personlige virke, en elev der helt og aldeles bekender sig til de krav skolen stiller og som ofrer sig for disse [Ulriksen 2001:99]. Unge der ikke lever op til dette ideal, ved eksempelvis at prioritere andre færdigheder højere (praktiske, sociale eller kreative færdigheder), anses for mindre vigtige, ligesom unge der optræder ubehageligt overfor lærerne må hierarkiseres nederst i elevskaren. Således fremtræder den ideelle og implicitte elev som et eksempel på en middelklasse ideal. Vi kan således fremhæve, at de elever hvis habitus er struktureret i overensstemmelse med dette ideal i særlig grad vil være i stand til at afkode indholdet i undervisningen og navigere i det gymnasiale uddannelsesfelt.

2.4.2. Den nationale doxa

Ifølge Bourdieu fungerer uddannelsessystemet som statens forlængede arm og gennem dette reproduceres den dominerende kultur – den legitime nationale kultur, hvor *'den kulturelle og sproglige ensretning foregår sideløbende med, at det dominerende sprog og den dominerende kultur sættes igennem som legitime, og med at alle de øvrige forkastes som uværdige'* [Bourdieu 1994:114]. Gennem uddannelsessystemet er staten således med til at opretholde sin legitimitet. Den nationale identitet formidles gennem uddannelsessystemet, læseplaner, love og ritualer. Den dominerende kultur er ikke uforanderlig, men udtryk for en historisk specifik sandhed, der dog formidles og opfattes som naturlig. Lærerne kan ses som eksponenter for den nationale doxa, der i praksis udmønter sig i en symbolsk volds mekanisme. Adspurgt til hvorvidt den gymnasiale uddannelse har en politik eller strategi i relation til den flerkulturelle sammensætning svarer studievejlederen:

"Ja, det er et af vores flagskibe og i vores egen selvforståelse er vi en god multietnisk skole og vi har haft succes med det. I vores formålsparagraf er tolerance det væsentligste. Vi satte hurtigt hælene i og sagde: Der er ingen privilegier for nogen særgrupper her på skolen. Så vi har både vist, hvor vi satte grænsen i forhold til, hvad man kunne forlange omkring særlige baderum og særlige baderum og andre ting som ikke at skulle med på studieture. Ja, vi har sat hælene i meget tydeligt og gjort et stort arbejde for at studieture var noget undervisning, og at de ikke kunne gå på vores gymnasium, hvis ikke de deltog. Så er enkelte elever blevet taget ud herfra. Vi har povet meget tidligt at sige: 'Sådan skal det være, det er et dansk gymnasium, og der skal være plads til alle, men Vi stiller nogle krav'. For vi har tidligere end andre gymnasier stillet nogle krav." [Studievejleder L:65-67]

²² Bemærk at ovenstående bekendtgørelse er gældende for den gruppe af unge, som vi beskæftiger os med og dermed ikke den seneste gymnasiereform 2005.

Af studievejlederens udtalelse fremtræder det paradoks, der knytter an til ønsket om på én og samme tid at ville være et multikulturelt og tolerant gymnasium, som inkluderer alle elevers kulturelle og sproglige praksisser samtidig med at ville fastholde ideologien om en særlig 'dansk' skole, der 'stiller krav' til de unge om tilpasning til en bestemt dansk kultur. Paradoksalt nok negligeres andre kulturer og andre kulturelle praksisser i det øjeblik skolen må fastholde sin dannede funktion, som opretholder den danske nationalstat og formidler dansk kultur og sprog. Det bliver tydeligt, at studievejlederen værdsætter den danske skole med danske værdier og regelsæt højt, der på trods af et sideløbende ideal om tolerance og fokus på kulturel diversitet, spiller en væsentlig rolle for undervisningspraksissen samt de hensyn der tages.

2.4.3. Danskhed som norm

Vi kan sidestille denne symbolske voldsmekanisme med en form for hegemonisk diskurs, der gør sig gældende som normsætter i relation til den implicitte elev:

"Nogle af vores indvandrereløvere er utrolig danske, eller de er danske, de har bare et andet navn, og de er fuldt integrerede, og det er nogle elever, vi ikke ville undvære, fordi de er velbegavede, velintegrerede og de deltager i skolens liv, hvilket ikke så mange tosprogede elever gør. De forstår sig selv som danske, men med en anden religion. Mange pakistanske familier er slet ikke mere muslimske, end vi er kristne. Det er jo igen det her med, at jo højere uddannelsesniveaet er, jo mindre rolle spiller religionen og det er på tværs af alle kulturer." [Studievejleder L:123-128]

Den implicitte elev kan vi ud fra ovenstående citat igen genkende, som den såkaldt 'velbegavede' elev, der fuldt ud lever op til skolens boglige doxa. Derudover kan vi tilføje, at den implicitte elev også udgøres af unge med etnisk minoritetsbaggrund der adfærdsmæssigt opfører sig dansk og som et resultat heraf, opfattes som 'fuldt integrerede'. Studievejlederen benytter her integrationsbegrebet ud fra en assimilatorisk forståelse. Den gode 'tosprogede elev' opfører sig i overensstemmelse med majoritetens normer, det vil sige så dansk som muligt og underkaster sig den symbolske vold, ved at anerkende majoritetens fremherskende praksisser på det gymnasiale uddannelsesfelt. Der opstilles således et etnisk hierarki, hvor eleverne hierarkiseres efter etnicitet og deres grad af assimilation til dansk kultur og normer. Overordnet set placeres de etnisk danske elever øverst i hierarkiet, mens elever med etnisk minoritetsbaggrund placeres nederst. Ovenstående giver et blik ind i de *logikker og kulturelle meningssystemer* der i særlig grad er fremherskende indenfor den gymnasiale uddannelsesinstitution samt hvilke hierarkiseringer og sorteringsmekanismer der er på spil i relation til faglighed og etnicitet.

2.4.4. Kultur- & sprogmodet i et magtperspektiv

I lyset af ovenstående normer på uddannelsesfeltet kan vi pege på, at der indenfor de gymnasiale uddannelsers virkemåde er indskrevet nogle skjulte sorteringsmekanismer, som relaterer sig til de unges sociale baggrunde afhængigt af, om de kommer fra uddannelsesfjerne eller nære miljøer. Således taler vi om kultur som noget der knytter sig til rummet af sociale positioner, grupper og individers placering i rummet af

materielle objektive strukturer. Desuden kan vi se en sorteringsmekanisme på baggrund af etnisk tilhørsforhold, hvor danskhed bliver normen. Derved ser vi i et magtperspektiv også et kulturmøde mellem kulturelle habitus, kulturelle meningssystemer og værdier, hvor det danske sprog, kultur og traditioner samt en vestlig, sekulariseret og individualiseret kulturtradition udgør en kulturel doxa på det gymnasiale uddannelsesfelt. Således ser vi, at majoritetens normer bliver fremherskende i uddannelsesfeltet. Disse normer og praksisser må de unge forsøge at tilegne sig, hvor:

"En social baggrund der ikke er hjemmevant i gymnasiet kombineret med et fremmedsprog gør det sværere, og det afspejler sig i alle fag, fordi de simpelthen ikke kan ordene på dansk. Det bli'r svært at læse historie og samfundsfag, det er svært at læse dansk, fordi ældre danske tekster, de kan også være svære for de danske elever, men de er bestemt også meget svære for indvandreleverne."
[Studievejleder L: 29-33]

Disse unge med etnisk minoritetsbaggrund bliver i mødet med den dominerende majoritetsnorm indskrevet i en form for symbolsk voldsmekanisme, der tilskriver alle andre kulturer og sprog en underordnet status indenfor skolens rammer. De unge etniske minoriteter må kæmpe om at opnå succes i skolen indenfor disse rammer af normativitet. Således ser vi, at de kæmper en dobbelt kamp, hvor de på majoritetens præmisser må forsøge at dygtiggøre sig, og de bliver vurderet ud fra de samme vilkår som de etnisk danske børn.

2.4.5. Social opstigning som strategi

Studievejlederen fremhæver endvidere, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund, der kommer fra hjem hvor forældrene ingen skolegang og erhvervsuddannelse har, udviser en stor interesse for at uddanne sig. Til spørgsmålet om hvad der motiverer disse unge til at vælge en gymnasial uddannelse svarer hun:

"Og de drømmer om, at det er den vej, og selv i uddannelsesfremmede familier er de godt klar over, at hvis deres børn og unge skal klare sig, så skal de have en uddannelse, det er meget få, der ikke er det. Det smitter selvfølgelig også, fordi de jo er meget sammen i store familier og store enklaver som snakker om det. Og det at få uddannelse er også, i uddannelsesfremmede familier, en prestige"
[Studievejleder L:194-198]

Set i et socialt og kulturelt reproduktionsperspektiv peger studievejlederen på, at de etniske minoritetsforældre har interesse i, at deres børn får en uddannelse, for det første ud fra en erkendelse af, at uddannelse er en nødvendighed i dagens samfund for at kunne *'klare sig'*, men også fordi der internt indenfor det kulturelle fællesskab og i samfundet generelt hersker en forståelse af, at uddannelse giver *'prestige'*. Yderligere understreger studievejlederen, at den prestige som især det almene gymnasium tager patent på i Danmark tiltrækker de etniske minoritetsfamilier²³. Derved handler det for de unge og deres familier om at undgå at indtage såkaldte mindreværdige positioner i uddannelsessystemet:

"Det at få en gymnasieidentitet er noget utrolig vigtigt for mange elever. Der er et eller andet omkring denne her uddannelse, de siger: 'Jeg går i gymnasiet!'. Der er noget omkring det her stadigvæk, den gamle klassiske uddannelse, når man kan sige: 'Jeg er

²³ Studievejlederen omtaler derved de unge som *'fremmede'* på to niveauer: For det første som fremmede overfor dansk sprog og kultur. For det andet som fremmede overfor uddannelse som følge af forældrenes manglende uddannelseskapital. Vi vil i det følgende ikke anvende begrebssætningen i forhold til de unge som fra uddannelsesfremmede familier men derimod fra uddannelsesfjerne familier, da begrebssætningen *'uddannelsesfremmed'* forstærker en kulturelt og socialt andetgørende diskurs.

gymnasieelev, hvad er du?' Det lyder finere end når nogen siger: 'Jeg er i lære som smed'. Det er forbundet med status også i samfundet." [Studievejleder L:265-269]

I et kritisk perspektiv kan vi pege på, at studievejlederen reproducerer en hierarkisering af ungdomsuddannelserne i Danmark, hvor hun tydeligvis mener, at det almene gymnasium er finere end eksempelvis de praktiske uddannelser. Denne hierarkisering af uddannelserne er imidlertid ikke tilfældig, men afspejler den status der historisk set er tilknyttet bestemte uddannelser, samt den relative magt, der har været forbundet med særligt de boglige uddannelser, og de positioner på arbejdsmarkedet der har været en følge af disse²⁴. For de unge med etnisk minoritetsbaggrund bliver det således vigtigt at styre udenom de positioner i uddannelsessystemet der opfattes som lavere i hierarkiet, eksempelvis de praktiske og håndværksmæssige uddannelser. En væsentlig faktor som ifølge studievejlederen spiller en rolle for de unges valg, er forældrenes 'drive' og ambitioner som de indpoder i deres børn, hvor disse ambitioner handler om social opstigning i det danske samfund. Yderligere peger studievejlederen på, at uddannelse også er en nødvendighed for de unge, da det ikke er muligt at klare sig i Danmark uden en uddannelse. En konsekvens af denne realitet bliver derfor, at de unge pålægges at skulle vælge en uddannelse. De unges valg af en gymnasial uddannelse kan derfor ikke betragtes som et naturligt valg, fordi det gjorde forældrene og bedsteforældrene også, men noget de vælger som et led i en stræben efter at blive noget mere og derved maksimere familiens samlede uddannelsesmæssige kapitalbesiddelser. De unges habitusrelaterede dispositioner er ikke struktureret i overensstemmelse med det gymnasiale uddannelsesfelts idealer, idet deres forældre i visse tilfælde har et begrænset kendskab til det danske uddannelsessystem. Dette kan føre til store uoverensstemmelser mellem de unges objektive muligheder på det gymnasiale uddannelsesfelt og forældrenes ambitioner på børnenes vegne.

2.4.6. Arvens modsigelser – Habitus mellem generationer

Ifølge studievejlederen mangler forældrene en del ressourcer i form af uddannelse, hvilket i sidste ende bliver afgørende for, hvordan det går deres børn. Forældrenes ambitioner på deres børns vegne bliver lykkeligt indfriet i de tilfælde, hvor børnene *kan* og har mulighed for at leve op til forældrenes ønsker:

"Men den elev der ikke kan leve op til det og som også godt selv ved det, han kommer jo frygtelig i klemme, for det er jo hans opgave at sige til forældrene: 'Jeg bliver aldrig læge'. Og det er meget svært for ham at sige: 'Jeg kan ikke leve op til jeres forventninger'..." [Studievejleder L:362-365]

Forældrenes ambitioner på deres børns vegne er somme tider for store til, at de kan indfries. Ifølge studievejlederen bliver det imidlertid et problem for de unge idet forældrene har meget lidt forståelse for de reelle muligheder indenfor det gymnasiale uddannelsesfelt i Danmark samt hvilke kvalifikationer der kræves. Studievejlederen fortæller i den sammenhæng, at forældrene til unge med etnisk minoritetsbaggrund ikke har

²⁴ Set fra et socialklasse-perspektiv kan vi pege på, at gymnasiet helt frem til 60'erne var for elitens børn, hvorefter en 'demokratisering' blev påbegyndt.

forståelse for hvad 6,2 er for en karakter samtidig med, at forældrene gennem deres barns opvækst har haft en ambition om, at han eller hun skulle være læge og *'hvor det snører sig til i halsen og de kan godt selv se, at de kan aldrig blive læge'*. Ifølge studievejlederen kan presset somme tider være så stort, at unge lader som om de har bestået eksamen og er blevet studenter, selvom de ikke har fået beviset.

"...vi har jo også indvandrere som faktisk er dumpet til studentereksamen, men som ikke har fortalt det til forældrene, og de gennemfører hele det show med at få huen sat på og ønsket tillykke, og familien er kommet fra Tyskland og Sverige for at fejre denne her studentereksamen, og så er gennemsnittet på 5,4 ik', det ligger i den kuvert som eleven får udleveret, det gør det. Og hvad der så sker bagefter, det ved vi ikke rigtig." [Studievejleder L:367-372]

Studievejlederen giver en række eksempler på, hvordan de unge der ikke kan leve op til forældrenes ønsker, bliver i gymnasiet på nogle meget uhensigtsmæssige præmisser. For disse unge er uddannelse ikke et spørgsmål om et valg, det er noget de skal, og selvom de reelt ligeså godt kunne forlade gymnasiet, da de aldrig får en studentereksamen, vælger de alligevel at blive. Ifølge studievejlederen tror forældrene, at når deres barn er indskrevet på gymnasiet er vejen til lægestudiet sikret. For disse unge bliver uddannelsen reelt set spild af tid, men for at leve op til forældrenes succeskriterier 'vælger' de unge at fortsætte, selvom de har det forfærdeligt.

Efter at have set på det gymnasiale uddannelsesfelts magtrelationer og hierarkier vil vi i det følgende udfolde vores teoretiske optik og de teoretiske redskaber som vi vil anvende i analyserne.

3. Teoretisk tilgang – Etnicitet, kulturel & social reproduktion

I det følgende vil vi redegøre for vores 'teoretiske optik' i forhold til de unge med etnisk minoritetsbaggrund og deres reproduktions- og uddannelsesstrategier²⁵. Vi tager i den forbindelse et primært afsæt fra Bourdieu og dennes praksisteori²⁶. I relation hertil præsenterer vi tre nøglebegreber: *Habitus*, *kapital* og *felt* som ifølge Bourdieus praksisteori udgør en syntese mellem de sociale objektive strukturer og muligheder for menneskelig handlen. Denne syntese implicerer endvidere en række videnskabsteoretiske præmisser, der har betydning for det teoretiske såvel som metodiske fokus vi her anlægger på specialets målgruppe. Med Bourdieu tager vi afsæt i den *strukturalistiske konstruktivisme* som udgør to centrale nedslagspunkter for forståelsen af syntesen mellem aktør og struktur. Bourdieu fremhæver i den forbindelse, at der er et samspil mellem de objektive strukturer og aktørens bevidsthed (*habitus*) og løsriver sig fra den rigide form for strukturalisme ved at fokusere på aktørens kropsliggjorte erfaringer, meninger og oplevelser. For det *første* strukturalisme som en række objektive strukturer der ligger uden for aktørens bevidsthed i den sociale verden. For det *andet* konstruktivisme ud fra en lignende dobbelthed, hvor aktøren på den *ene* side kan forstås som (re)produktion af tanker og handlinger og på den *anden* side som (re)produktion af sociale strukturer som både socialt konstruerede og som objektive. Bourdieu tager her afstand fra objektive strukturer i positivistisk forstand. I stedet forstår Bourdieu de objektive strukturer i den sociale verden som bestående af denne dobbelthed, hvor objektivitet i *første* grad er de samfundsmæssige; økonomiske og materielle betingelser og objektivitet i *anden* grad er de strukturerede strukturer i *habitus* som mentale og kropslige matricer [Bourdieu 1992:21]. Vi vil som udgangspunkt se på, hvordan *habitus* er knyttet an til de unge som det centrale element der relaterer subjektiviteten og objektiviteten til hinanden. I relation til *habitus* vil vi desuden introducere Fredrik Barth og Gerd Bauman der beskriver etnicitet som et vilkår i den etniske identitetsdannelse, samt en række sekundære uddannelsesteoretiske tilgange, der begrebsætter de unges uddannelsesstrategier²⁷.

3.1. Habitus – Reproduktion & forandring af de objektive strukturer

Habitus fungerer som et generativt princip. Det betyder ifølge Bourdieu, at '*habitus er dette generative og samlede princip, der omsætter de indre og relationelle karakteristika i en position til en samlet livsstil, dvs. til et samlet sæt af personvalg, valg af goder, valg af praktikker [...]. Agenternes habitus er de generative principper bag praktikker der på én gang er distinkte og distinktive*' [Bourdieu 1994:24]. *Habitus* bliver indenfor rammerne

²⁵ Når vi i det følgende operationaliserer de forskellige teoretiske tilgange taler vi om unge med særlig henblik på unge med etnisk minoritetsbaggrund. Når vi gengiver teorierne på deres egne præmisser vil vi ud fra Bourdieus tale om *aktør* velvidende han selv anvender begrebet *agent*. Med Barth vil vi anvende begrebet *aktør* og *etnisk gruppe*, med Baumann taler vi om *etniske minoriteter* og i det modernitetsteoretiske perspektiv med Thomas Ziehe anvender vi begrebet *subjekt*. Dette gør vi for at synliggøre teoriernes forskellige ontologiske status, hvilket vi løbende vil bemærke overfor læseren.

²⁶ Bourdieus medierende praksisteori karakteriseres oftest som en synteseteori der forbinder aktør og struktur. Bourdieus praksisteori opfatter vi som et alternativ til den klassiske sociologi og som et aktuelt bud på et af teorihistoriens mest omdiskuterede problemer: Forholdet mellem individ (*aktør*) og samfund (*struktur*).

²⁷ Sekundært vil vi trække på forskellige former for uddannelsesstrategier: På den *ene* side Lilli Zeuner som ser uddannelsesstrategier i relation til den sociale baggrund (Bourdieu). På den *anden* side Camilla Hutter som ser uddannelsesstrategier som et produkt af den sociale baggrund (Bourdieu) og modernitetens sociale livsvilkår (Giddens og Ziehe).

af specialet, et system af varige og overførbare dispositioner, der fungerer som strukturerede strukturer i form af generative principper som bliver afgørende for de valgorienteringer og strategier, som ligger til grund for de unges adfærd, tanker, vurderinger og handlinger. På den vis bliver habitus et system af dispositioner der organiserer og genererer de unges praksisser. Habitus er ikke alene et produkt af de objektive strukturer, men er samtidig i stand til at generere en fri produktion af tanker, vurderinger og handlinger til social forandring såfremt disse er kompatible med de objektive strukturer, som karakteriserer aktørens habitus. For de unge består dialektikken i, at denne habitus på den ene side er et produkt af de objektive strukturer, og på den anden side udgøres denne habitus af reproduktionen af de objektive strukturer. Således bliver dette dialektiske princip aktivt, i og med at de objektive strukturer danner grundlag for habitus og dermed for praksis, som igen er med til at reproducere de objektive strukturer. Habitus bliver dermed en fast forankret, men foranderlig størrelse, idet habitus er et uafsluttet projekt, der er under udvikling gennem hele livet²⁸. De objektive strukturer inkorporerer aktøren blandt andet gennem opdragelse og uddannelse, hvilket betyder, at habitus primært grundlægges gennem familien og uddannelsessystemet²⁹. Bourdieu nævner i den sammenhæng, at tidlige (habitusrelaterede) erfaringer fra familien er afgørende for, hvordan den enkelte agerer senere i livet, og at disse tidlige erfaringer har stor betydning for hvilke muligheder for læring, der kan modtages indenfor uddannelsessystemet, som igen danner muligheder for den habitus der er nødvendig på arbejdsmarkedet.

3.1.1 Uddannelsesvalg & interesser

Habitus udmønter sig endvidere i et ofte ikke-bevidst beslutnings- og handlingsmønster – som en kropsliggjort *praktisk sans* i aktøren. Den praktiske sans bliver således det ikke-bevidste princip, som ligger bag alle valg, hvilket opererer 'bag om ryggen' på aktøren [Bourdieu 1994:44]. Den praktiske sans bliver således en form for kropsliggjort erfaring, som udstyrer den unge med et mønster for rigtig og forkert adfærd; herunder hvilke (uddannelses)valg og beslutninger, der er mulighed for at kunne træffe. Habitus bliver således drivkraften bag de interesser, uddannelsesvalg og strategier som aktøren udvikler, hvilket sætter uddannelsessystemet og i særlig grad familien i centrum for de uddannelsesmæssige beslutningsprocesser og valgorienteringer. Det er oplevelsen af spillet indenfor et givent felt, der skaber aktørens interesse – som Bourdieu betegner *illusio* – i spillet, hvor '*... interesse i sin primære betydning ganske præcist betegner det som jeg beskriver med begrebet illusio, nemlig det forhold at man tilskriver et socialt spil en betydning, at man mener det der foregår i dette spil, er betydningsfuldt for dem der er involveret i det og grebet af det.*' [Bourdieu 1994:151]. Interessen

²⁸ Bourdieu påpeger, at man ikke må forstå habitus i deterministisk forstand, hvor habitus alene danner grundlaget for individets valgorienteringer og smagspræferencer, men at habitus leder individet i retning mod situationer, der bekræfter værdien af denne habitus [Järvinen in Andersen 2000:350].

²⁹ Det er dog værd at bemærke, at Bourdieu har en tendens til at forholde sig mere til struktursiden end til aktørsiden, da hans habitusbegreb vægter de reproducerede strukturer ved individernes praksis [Andersen 2000:83].

er tæt knyttet til det begreb som Bourdieu kalder 'social libido' som er indlejret i aktørernes kroppe³⁰. Den sociale libido er tegn på, at aktøren er grebet af spillet indenfor feltet, anerkender værdierne der er på spil og ønsker at tage del i det der spilles om³¹. Dette kan forklare, at unge kan have en oplevelse af, at det er værd at spille med, og at mødet mellem den enkeltes dispositioner og det gymnasiale uddannelsesfelts struktur skaber interessen for at spillet opleves som betydningsfuldt. Men den unge må arbejde kontinuerligt på at forudane hvor spillet bevæger sig hen. For at kunne forudane hvor spillet bevæger sig hen må aktøren ifølge Bourdieu skabe en række *strategier* for at opnå en succesfuld position indenfor feltet. Hvorvidt aktøren opnår en succesfuld position afhænger af den praktiske sans for at spille spillet i feltet succesfuldt og evnen til at investere sine kapitaler rigtigt. Aktøren kan derved kun være forud for spillets udvikling ved, at spillets regler er i nogenlunde overensstemmelse med den kropsliggjorte tilstand som udgøres af habitus i en praktisk sans, hvor den unge med etnisk minoritetsbaggrund er ét med spillet.

En succesfuld *strategi* kan godt føre til, at den unge ændrer sin objektive position indenfor feltet og derved skaber en form for social mobilitet for sig selv. Dette vil dog ikke føre til en egentlig forandring af feltets struktur og udformning. Strategibegrebet er ikke udtryk for en bevidst intenderet handlemåde, men er et udtryk for de måder hvorpå aktøren 'spiller sine kort' for at opnå noget. Aktøren spiller netop sine kort ud fra de ressourcer og kapitalformer vedkommende er i besiddelse af. Dette kunne eksempelvis illustreres ved, at en bestemt etnisk gruppe søger at konvertere en kapital til en anden kapitalform for at opnå anerkendelse indenfor et nyt felt. Et andet eksempel kunne være en aktørs anvendelse af sin sociale kapital i form af netværk og sociale relationer, som kan hjælpe denne med at opnå eksempelvis en plads i en organisation eller få et bestemt arbejde. Feltets struktur kan først forandres helt i det øjeblik en hel klasse af identiske habitus (individer med identiske livsbetingelser) handler ens. Den kropslige oplevelse af social libido bringes i spil hos aktøren i forhold til spillet i et konkret socialt felt og bliver da et udtryk for en uddannelsesstrategi om at positionere sig på bestemte måder overfor andre aktører. Den bliver et udtryk for en uddannelsesstrategi om at opnå succes indenfor feltet, hvor '(...) *the space of possibilities imposes a particular mode on desire (...) desire only manifest itself in each field (the religious field has provided one example) in the specific form assigned to it by that field at a given moment in time, which, in more than one case, is ambition.*' [Bourdieu 1999:513].

3.1.2. Familien & arvens modsigelser – Et sted for social forandring og reproduktion

Interessen i spillet og de strategier der tages i anvendelse for at opnå 'noget' knytter dermed an til et ønske om social opstigning og forandring, hvilket konkret tager form indenfor uddannelsessystemet. En interesse for spillet rækker derfor også længere end den position som aktøren indtager i udgangspunktet, hvor interessen konkret kan blive omsat i en bestræbelse på at maksimere sine kapitaler og sætte dem i spil på nye måder,

³⁰ Bourdieu trækker her på Sigmund Freuds begreb om biologiske drifter og peger på, at disse drifter, gennem socialisering, omsættes i en social libido eller socialt konstituerede interesser, der udelukkende eksisterer i forbindelse med et socialt rum, hvor visse ting er af betydning, mens andre ikke gør en forskel [Bourdieu 1994:154].

³¹ Bourdieu henviser desuden til den latinske forståelse af begrebet *inter-esse* som at 'være en del af', at deltage som noget der indebærer anerkendelse, hvilket gør det værd(ifuldt) at spille spillet [Bourdieu 1994:151].

hvormed den enkelte kan opnå mere privilegerede positioner indenfor feltet. Interesse knytter imidlertid ikke blot an til aktørens relation til uddannelsesfeltet, men skal, som en del af habitus, også ses i tæt relation til den familiebaggrund den enkelte kommer fra. Bourdieu peger på, at særligt familien og forældrene sætter rammerne for aktørens positioneringer på mere en én måde. Først og fremmest ved, at aktøren reproducerer forældrenes samfundsmæssige sociale positioner. Dernæst ved, at forældrene motiverer aktøren til at skabe social opstigning, idet den enkelte forventes at skulle realisere forældrenes egne forliste drømme og ambitioner. Vi forstår disse ambitioner og ønsket om social opstigning hos de unge som inkorporeret gennem opvæksten fra forældrene til konkrete uddannelsesstrategier.

Bourdieu omtaler dette som et bestemt 'succeskriterium', som aktøren tager på sig for derved selv at stræbe efter at 'gå udover' forældrenes position. Dette vil vise sig ved, at aktøren vil stræbe efter at nå længere end forældrene og opnå mere privilegerede uddannelsesmæssige og jobmæssige positioner i det samfundsmæssige hierarki [Bourdieu 1993:508]. Bourdieu skriver specifikt vedrørende unge, at der kan opstå meget lidelsesfulde og stærkt modsætningsfyldte oplevelser, hvor den unge udsættes for en form for *dobbeltbinding*: Uanset hvad man vælger at gøre, vil det ikke være godt nok. Bourdieu skriver, at disse unge i høj grad vil være splittede og i konstant ambivalens med sig selv '(...) *Whence the many examples of fathers and mothers who project their desires and compensatory projects on their son, asking the impossible of him. This is the major source of contradictions and suffering. A great many people are long-term sufferers from the gap between their accomplishments and the parental expectations they can neither satisfy nor repudiate.*' [Bourdieu 1993:508]. Med denne gentænkning af familien og forældrenes betydning for den unges konstituering af den sociale libido, understreger Bourdieu, at social mobilitet er muligt at opnå, men at denne lyst til at uddanne sig og skabe social opstigning i høj grad afstedkommer af forældrenes ønsker og den symbolske kapital der er på spil indenfor uddannelsesfeltet.

Ifølge Bourdieu værner familien om sin enhed, ud fra det formål at føre kapitalen videre eller opgradere den, hvilket betyder, at familien bliver den primære enhed for de kulturelle og sociale reproduktionsstrategier og social forandring [Bourdieu 1994:141]. Familien tilstræber at videreføre og bibeholde sin eksistens ved at sikre den interne integration via en fælles habitus og kapitalsammensætning som ligner hinandens samt, at familiens medlemmer har fælles interesser i familiens arv som noget der reproduceres til den næste generation. I relation til de unge får det den konsekvens, at man identificerer individuelle særinteresser med familiens fælles interesser, hvor familien fremstår som det beslutningsgrundlag for en række sociale praktikker; herunder de uddannelsesorienteringer som den unge søger mod. Disse modsætninger bliver den skæbne som selve arven fra familien består af, hvor de subjektive drømme og ønsker står på den *ene* side og de objektive muligheder på den *anden* side. Det betyder endvidere, at hvis den unge accepterer forældrenes uddannelsesambitioner og ønsker – og har mulighed for at indfri disse – opstår der ingen modsætninger. Reproduktionen bliver ikke problematisk i de familier, hvor den unge fuldbyrder den sociale løbebane som forældrene selv var i gang med at indtage, men som de ikke har haft held til at realisere. Derimod kan der

opstå spændinger i de familier hvor arvefølgen og forældrenes uddannelsesambitioner rækker udover deres børns evner og præstationer, når eksempelvis sønnen får til opgave at skulle realisere forældrenes urealistiske idealer om at blive læge. Der opstår i disse situationer en kløft mellem de subjektive forhåbninger og de objektive (u)muligheder og aktøren undergår det Bourdieu omtaler som 'langvarige lidelser'. Ifølge Bourdieu gør netop denne tendens sig gældende hos de familier, hvor forældrene har en 'forældet habitus', det vil sige en habitus der ikke længere passer ind i det samfund, de lever i [Bourdieu in Prieur 1999:10]. Det betyder endvidere, at når aktøren ifølge Bourdieu kommer ind i en ny sammenhæng, hvor dennes mentale strukturer ikke længere svarer til de objektive strukturer der omgiver dem, indebærer det en udfordring og er ofte kilde til en lidelsesfuld krise, der kan blive begyndelsen til social forandring. På den vis fordrer habitus på den ene side kontinuitet og på den anden side forandring, hvilket udgør grundlaget for, at vi kan forstå den kulturelle og sociale reproduktion samtidig med at vi kan begribe social forandring. Gennem en reflektiv proces som aktøren tvinges ud i, kan der opstå en mulighed for forskydninger eller forandringer i praksis, fordi den enkelte må bryde med selvfølgheder og eventuelt indoptage nye for at kunne begå sig på et specifikt felt. Denne 'krisituation' i Bourdieus forstand, mener vi, er vedkommende for de unge. Dette forhold er særligt udtalt i migrantfamilier, hvor det kun er anden generation der vokser op i modtagersamfundet. Vi forestiller os i den sammenhæng, at de unge kan gennemgå lidelser i de situationer, hvor de ikke kan leve op til forældrenes subjektive drømme og forventninger, som udover at insistere på at de skal tage en uddannelse ofte har lange videregående uddannelser for øje, hvor forældrene gerne tilstræber, at deres børn bliver advokater, læger eller ingeniører. De unge med etnisk minoritetsbaggrund og deres egne forhåbninger og uddannelsesambitioner er dog oftest mere realistiske samt mere bekendte med det nye samfunds objektive muligheder. De unge med etnisk minoritetsbaggrund omtaler som oftest ikke forældrenes uddannelsesambitioner på deres vegne som noget negativt, idet de mener, at forældrene har betalt en høj pris for migrationen som de i deres uddannelsesvalg nu føler sig forpligtet til at betale tilbage via deres stræben efter fremtidig succes [Bourdieu in Prieur 1999:9].

3.1.3. Klasse-habitus – Og habitusrelaterede livsbaner

I forbindelse med afklaringen af habitus ser Bourdieu desuden en relation mellem en individuel habitus og en kollektiv klasse-habitus. Bourdieu påpeger, at der indenfor enhver klasse er en tendens til, at den individuelle habitus har ensartede habitusrelaterede dispositioner med andre aktører af samme klasse. Dette er ifølge Bourdieu et resultat af, at enhver habitus indenfor enhver klasse er et produkt af de samme objektive strukturer. Det betyder dog ikke, at alle fra den samme klasse er ens idet klasse-habitus ikke skal opfattes som en homogen gruppe. Man kan således tale om, at legemliggørelse af de objektive sociale strukturer også må være legemliggørelse af en bestemt position i samfundet, og det er i den forstand, at man ifølge Bourdieu kan tale om distinkte samfundsklasser med en distinkt *klasse-habitus*. Bourdieu pointerer desuden dette kollektive element i habitus, hvor de aktører der legemliggør lignende livsbaner har den samme klasse-

habitus. I *Distinction* fremhæver Bourdieu yderligere, hvordan habitus begrunder forskellige sociale klasser over en række smagspræferencer og livstile, og hvor disse er i direkte relation til en habitusrelateret klasseinddeling³². Bourdieus pointe er her med en sådan smags- og livsstilsanalyse, at samfundets magtforhold reproduceres i individernes daglige praksis. Denne teoretiske forklaring står i modsætning til den traditionelle sociologi, der vægter de økonomiske vilkår som det afgørende led i en magtanalyse. Derimod er Bourdieus budskab, at det i lige så høj grad er klassers og individers kamp om symbolske værdier.

Med denne klasse- og differentieringsmekanisme in mente bliver habitus afgørende for, hvilken hierarkisk position og klasses tilhørsforhold aktøren vil kunne indtage, samtidig med at '*different conditions of existence produce different habitus*' [Bourdieu 1979:170]³³. I Bourdieus praksisteori bliver det vigtigt at påvise, hvordan bestemte grupper i samfundet er i stand til at tilegne sig og fastholde en høj grad af magt i forhold til andre grupper. På den vis består samfund af klasser med forskellig adgang til magt, hvor de mange livstile, livsbaner og klassebaserede magtforskelle i det moderne samfund afspejler tilstedeværelsen af forskellige typer habitus. Den sociale baggrund som den unge kommer fra – blandt andet forældrenes uddannelsesmæssige og arbejdsmæssige position i Danmark – er afgørende faktorer for den klasse-habitus, der kan opnås. Klasse-habitus betyder i den forstand, at individer indenfor den samme klasse, for det første har den samme materielle baggrund og for det andet har et tilnærmelsesvist ensartet system af værdier og habitusrelaterede dispositioner. Bourdieu markerer tydeligt, at de materielle ressourcer sætter visse grænser for, hvilken livsstil og habitus en befolkningsklasse kan besidde. Klasse-habitus består desuden af et afgørende princip, hvor aktøren forsøger at lægge afstand til den habitusrelaterede klassebaggrund, som denne tilhører. Det betyder endvidere, at enhver social klasse, vil forsøge at lægge social afstand til dem, der ligger under dem selv, samtidig med at de vil søge at mindske afstanden til dem, der er lige over dem selv [Bourdieu in Zeuner 2000b:260]. Klasse-habitus relaterer sig også til køn, etnicitet og geografisk placering. Bourdieu understreger i den forbindelse, at der eksisterer 'latente krav', hvor blandt andet køn og etnicitet bliver en række uformelle og ikke-italesatte principper for frasortering og eksklusion. Bourdieus hovedinteresse er ikke alene klasseindividernes ydre eksistensbetingelser, det vil sige indtægt og formue, som i sidste instans er den fundamentale kilde til klassens magt og privilegier, men derimod også den fælles habitus og praksis [Bourdieu 1979:102]. Denne eksklusion ser vi som et produkt af de eksisterende samfundsmæssige hierarkier og magtrelationer der afspejler sig indenfor givne felter, eksempelvis uddannelsessystemet i Danmark. Det bliver således graden af overensstemmelse mellem aktørens klasse-habitus og uddannelsessystemets krav, der bliver afgørende for, hvordan denne klarer sig. Vi opfatter derved hierarkiseringen af de unge, som finder sted ud fra majoritetens habitusrelaterede praksis, normer og koder, som noget der får betydning for konstitueringen af klasser, idet bestemte grupper stigmatiseres socialt. Derved får de sværere ved at opnå symbolsk kapital indenfor uddannelsesfeltet. Derved kan vi pege på muligheden for, at etnicitet 'skaber'

³³ Bemærk i den engelske udgave af *Distinction* oversættes legemliggørelse med internalisering. Vi tilstræber en vægtning af kroppen, og hvordan sociale objektive strukturer indoptages og inkorporeres.

klasse, hvor 'det der eksisterer, er et rum af forskelle. I dette rum eksisterer klasserne i en slags mulig tilstand – ikke som noget givet, men som noget der må skabes' [Bourdieu 1994:29]. Det betyder i sidste ende, at klasse-habitus bestemmes gennem de ressourcer, som de unge samlet set besidder.

3.1.4. Habitus som kapitalsammensætning - Uddannelsesmæssig & sproglig kapital

Baggrunden for, at aktøren adskiller sig habituelt, kan forklares ved disse socialt og kulturelt (re)producerede ressourcer og dispositioner, som Bourdieu yderligere indfanger med sit kapitalbegreb. Kapitalbegrebet er i Bourdieus forstand individets symbolske og materielle ressourcer. Man skal således ikke forveksle begrebet kapital i traditionel marxistisk forstand, det vil sige som alene en økonomisk størrelse der er magtgivende. På den måde, er Bourdieus kapitalbegreb en udbygning og en kritik af Marx idet det nuancerer magt på flere niveauer. Kapital skal i Bourdieus forstand forstås som ressourcer, som i den sociale verden tillægges værdi.

Ifølge Bourdieu eksisterer kapital på baggrund af begrebet habitus og er således en udbygning af habitus samt hvilke effekter af denne habitus der accepteres som kapital [Bourdieu in Broady 1998:476]. Vi mener derfor, at der er en særlig tæt forbindelse mellem begreberne habitus og kapital, idet habitus på mange måder er en legemliggørelse af forskellige kapitalformer. Aktørens habitus er således formet af kapitalernes fordeling, og det er netop forskelle mellem dennes habitus, der forklares ved sammensætningen af den erhvervede kapital³⁴. Bourdieus kapitalbegreb eksisterer i tre hovedformer: For det første *økonomisk kapital* som i sin grundform repræsenterer penge, velstand og materielle ressourcer. For det andet *social kapital* som kommer til udtryk ved de sociale ressourcer, som aktøren er i besiddelse af ved at være medlem af en bestemt gruppe. Således omfatter denne kapitalform forhold som familie, venskaber og sociale relationer. For det tredje *kulturel kapital* der indebærer et kendskab til kulturens historie, sprog og politik i et sådant omfang, at aktøren blandt andet kan navigere indenfor finkulturen, det vil sige opnå adgang til den kulturelle kapital i form af litteratur, videnskabelige teorier og lignende. Den kulturelle kapitalform omfatter derfor til dels uddannelse, idet uddannelse er adgangsgivende til titler, og dels finkulturelle færdigheder, evnen til at tolke (majoritets)kulturens referencesystem. Det fjerde kapitalbegreb er *symbolsk kapital*, der er en overordnet kapitalform, som de andre kapitalformer transformeres til, når denne anerkendes eller opfattes som legitim og værdifuld [Järvinen in Andersen 1992:362]. De unge, som vi her refererer til, kan i større eller mindre grad være i besiddelse af disse fire kapitalformer, hvor det er kapitalsammensætningen af disse der udgør den samlede kapitalvolumen, der er afgørende for, hvilke *sociale positioner*, de kan indtage i det sociale rum. I relation til kulturel kapital ser vi to supplerende kapitalformer: En *uddannelsesmæssig kapital* og en *sproglig kapital*. Begge begreber siger noget om, hvordan aktøren er fagligt disponeret til at opnå gode resultater indenfor uddannelsessystemet. Det betyder endvidere, at der på den ene side er uddannelsessystemet, som skal reproducere den legitime kultur og på den anden side klasse-habitus, der afgør, hvorvidt aktøren er i

³⁴ Det skal ligesom med habitusbegrebet pointeres, at Bourdieus kapitalteori og kapitalbegreb ikke er uforanderlige ressourcer, men transformeres i takt med at de sociale objektive strukturer forandrer sig til nye eksistensbetingelser.

stand til at imødekomme uddannelsessystemets 'akademiske' og boglige kultur. Nogle sociale klasser er tættere på uddannelsessystemets kultur end andre og aktørens dispositioner og deres faglige kundskaber er mere eller mindre kompatible med denne uddannelsesmæssige kultur. Det er ifølge Bourdieu også denne klasse-habitus, som primært er produceret uden for uddannelsessystemet (familien og samfundet), der danner grundlaget for de kundskaber og i sidste ende uddannelsesmæssige præstationer hos aktøren. På baggrund heraf mener vi, at unge adskilles alt efter om deres klasse-habitus fordrer, at de kan tilegne sig 'uddannelseskulturen' med lethed eller ved hjælp af hårdt arbejde, hvor det er afgørende med en tilpas mængde uddannelsesmæssig kapital for dermed at kunne navigere indenfor dette felt.

Tilsvarende gør sig gældende med *sproglig kapital*. Her skelner vi mellem to vigtige typer sproglig kapital. Først og fremmest mestringen af majoritetssproget dansk, som bliver en central deltagerforudsætning for de unge med etnisk minoritetsbaggrund. Herunder foreligger der en række minoritetssprog som ligger i bunden af det sproglige hierarki idet de ikke tilskrives symbolsk kapital indenfor det danske uddannelsessystem. Dernæst som et spørgsmål om et socialt sprog med dertilhørende koder, hvor '*variations in accent, intonation and vocabulary [...] reflect different positions in the social hierarchy*', hvilket henholdsvis skaber muligheder eller begrænsninger for forskellige grupper af unge indenfor uddannelsessystemet [Bourdieu 1982:1]. Den sproglige kapital og den sproglige klasserelaterede kode, som de unge møder uddannelsessystemet med, bliver en afgørende faktor for relationen mellem klasse-habitus og uddannelsessystemet³⁵. Derved må det nævnes, at vi ser en særlig tæt relation mellem unges uddannelsesmæssige kapital og sproglig kapital, idet sproglige kundskaber som oftest er midlet til målet om at opnå faglig kundskabstilegnelse indenfor uddannelsessystemet [Bourdieu 1982:18].

3.1.5. Uddannelsesstrategier - Det instrumentelle & det eksperimentelle uddannelsesvalg

I relation til social baggrund og habitusrelaterede dispositioner ser vi en række uddannelsesstrategier udforme sig hos de unge med etnisk minoritetsbaggrund. Disse strategier er udviklet af socialforsker Lilli Zeuner³⁶, der igennem kvantitative undersøgelser har vist hvordan unges holdninger til uddannelse og uddannelsesstrategier udspringer af graden af uddannelse kombineret med den social klasse, som deres forældre befinder sig indenfor. Zeuner opererer med en tilgang til unges uddannelsesvalg, som Bourdieu er eksponent for. Bourdieu er af den opfattelse, at unge vælger uddannelse på baggrund af de habitusrelaterede dispositioner, som de har med sig. Disse dispositioner, omsat i en habitus, er indlejrede i traditioner fra den sociale og kulturelle klasse, som den enkelte tilhører. Valget forstås derved som et socialt og kulturelt fænomen, der er et resultat af de opvækstbetingelser, som unge opvokser med. Disse betingelser bevirker, at

³⁵ I denne sammenhæng kan vi endvidere relatere til den engelske sociolog Basil Bernsteins kodeteori. Denne har udviklet to sproglige koder, som dækker over to former for sprogbrug: Den *ene* vedrører en analyserende, abstrakt sprogbrug, som kendetegner 'middelklassen', mens den *anden*, er en mere nærværende, konkret sprogbrug, som kendetegner 'arbejderklassen' [Ulriksen 2001:100].

³⁶ Lilli Zeuner er social forsker ved SFI og har lavet en række kvantitative undersøgelser omkring unge og deres uddannelsesvalg. Vi tager i specialet særligt udgangspunkt i undersøgelsen "Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne" fra 1988.

der træffes et valg i overensstemmelse med de sociale dispositioner. Lilli Zeuner – med inspiration fra Bourdieu – viser blandt andet, at unge fra hjem med lille grad af *kulturel og uddannelsesmæssig kapital*, i modsætning til unge fra hjem med stor grad af kulturel kapital, generelt udviser en form for *instrumentel* styret interesse i forhold til uddannelse. Denne styring viser sig især som fokus på at opnå en god løn, ligesom selve jobbet er vigtigere end indholdet af uddannelsen. I den instrumentelle strategi ligger endvidere, at uddannelsen skal skaffe instrumenter, der kan omsættes i job og en god løn. Under uddannelse skal man først og fremmest lære noget, der kan bruges i et job. Teori anses for at være det vigtigste i en uddannelse, hvor der bør være konkurrence i uddannelserne, således at alle yder en større indsats, og hvor lønnen er vigtigere end arbejdets indhold. Zeuners analyse viser, at unges grad af instrumentelle strategier ikke har nogen forbindelse til deres egen uddannelsesmæssige placering, men derimod er et produkt af deres familiemæssige baggrund³⁷. Zeuner relaterer SFIs socialgruppeinddeling til Bourdieus skelnen mellem økonomisk og kulturel kapital som den er erhvervet gennem uddannelse. En høj socialgruppe placering betyder, at forældrene enten har høj økonomisk- eller høj kulturel kapital eller eventuelt begge dele, mens en lav socialgruppe placering betyder, at forældrene hverken har økonomisk eller kulturel kapital [Zeuner 1988:142]

Zeuner finder, at der hvor familien er præget af overvejende økonomisk kapital eller lille grad af uddannelsesmæssig kapital, bliver de unge instrumentelt orienterede. Således er det vigtigt, at uddannelse udstyrer dem med kvalifikationer, som kan byttes for løn. I de familier hvor der er uddannelse og kulturel kapital – især hvis der er tale om længerevarende uddannelse – bliver de unge ikke instrumentelt styret, men derimod eksperimentelt styret. Denne eksperimentelle tilgang betyder, at jo højere forældrenes uddannelse er, jo friere forholder de unge sig til spørgsmålet om tilegnelse af kvalifikationer, der kan byttes for job og løn. Ifølge Zeuner udspringer styringen i henholdsvis eksperimentelle og instrumentelle strategier af den specifikke socialklasse, som den enkelte unge er indskrevet i via forældrenes uddannelse og beskæftigelse. Således argumenterer Zeuner for, at de unge bringer disse uddannelsesstrategier med sig fra familien og ind i uddannelserne, og at uddannelserne ikke i sig selv påfører de unge disse strategier. Det betyder endvidere, at de uddannelsesstrategier, som de unge giver udtryk for, kan fremstå som et forsøg på at forfølge konkrete mål, der er produceret af uddannelsessystemet (fremtiden), selvom de reelt er produceret af habitus og derved en reproduktion fra familien (fortiden) [Zeuner 2000b:252]. De unges uddannelsesstrategier bliver desuden betydende for, hvorledes de klarer de krav, der er på uddannelsesinstitutionen, i forhold til hvorledes uddannelsen er organiseret som henholdsvis almen dannende eller praktisk dannende. Igennem Bourdieu peger Zeuner på, at udbyttet af skolen for den enkelte elev afhænger af hvorvidt den kultur, der er i hjemmet, stemmer overens med den uddannelseskultur der er på uddannelsesinstitutionen. I (kultur)mødet mellem den unges habitus og uddannelsesinstitutionen kan der opstå divergerende opfattelser, som kan resultere i ønsker om individuel overskridelse og social forandring af de kollektive grænser [Zeuner 1988:140-145].

3.1.6. Familien & den gymnasiale uddannelse som felt

Ifølge Bourdieu kan begrebet felt tænkes som socialt strukturerede områder, der er organiseret omkring bestemte typer af habitus og kapitalsammensætninger [Bourdieu 1996:90]. Kapitalsammensætningen hos de unge har derfor en afgørende betydning for, om man kan indtræde i det sociale felt eller ej. Idet et socialt felt består af et system af *relationer mellem positioner* betyder det også, at det sociale felt skaber rammen for konflikter og magtkampe. Bourdieu beskriver dette som et 'magtens felt', hvor *'the field of power is a field of forces structurally determined by the state of relations of among forms of power, or different forms of capital'* [Bourdieu 1989:264]. Inden for hvert felt eksisterer specifikke regler for, hvordan aktøren bør agere. Ligeledes er der spilleregler for, hvilke kulturelle logikker, normer og værdier, der er accepterede. Disse spilleregler og logikker kalder Bourdieu for feltets *doxa* som oftest består af en række ikke-bevidste og indforståede selvfølgeligheder. På et hvert felt eksisterer en specifik doxa, der med sin egen indforståethed af common-sense forestillinger om, hvad der er ret-uret, normalt-unormalt, principper for kvalificering-diskvalificering, beskriver de kulturelle logikker som majoriteten tager for givet og derved ikke stiller spørgsmålstegn ved. Vi kan indenfor det gymnasiale uddannelsesfelt lokalisere to former for doxa: For det *første* en boglig doxa som både er det der skal læres i de forskellige fag, måderne hvorpå der skal læres (didaktik), det anerkendte majoritetssprog der tales og formidles ud fra samt de retningslinier der ligger til grund for det, der skal læres. For det *andet* en national doxa som ligger bag det, der skal læres i form af ministerielt nedsatte læse- og læreplaner, som er udformet indenfor en national ramme og som udgør en dansk-national doxa på det gymnasiale uddannelsesfelt, jf. det gymnasiale uddannelsesfelt som kontekst side 15. Når en ny aktør indtræder på feltets præmisser må vedkommende tilegne sig feltets doxa, hvor *'det øjeblik han træder ind i spillet, accepterer han stiltiende de begrænsninger og muligheder som er uadskilleligt med spillet...'* [Bourdieu 1994:69]. En sådan tilegnelsesproces er dog aldrig fuldkommen, idet der inden for feltet er konstante magtkampe og forhandlinger mellem aktørerne på feltet og hvilke kapitalformer, der skal betragtes som mere værdifulde end andre og hvor *'det er styrkeforholdet mellem spillerne der i et givet øjeblik, definerer feltets struktur'* [Bourdieu 1992:86].

Bourdieu har beskæftiget sig indgående med uddannelsessystemets virkemåde og funktion³⁸. En af de væsentligste pointer i denne sammenhæng er, at uddannelsessystemet er et sted, hvor der sker andet og mere end blot det, at aktørerne lærer noget fagligt. Et hovedtema i Bourdieus praksisteori er netop, at uddannelsessystemet ikke kun består af en række pædagogiske funktioner i samfundet, men også har en central sorteringsfunktion til det videre uddannelsessystem og positioner på arbejdsmarkedet. Klasse- og kulturforskellene der eksisterer i samfundet i de voksne generationer bliver gennem uddannelsessystemets sorteringsmekanismer af deres børn reproduceret i de opvoksede generationer. Dermed skal uddannelse og kultur ses i tæt relation til hinanden, hvor den sociale ulighed i uddannelserne er et produkt af uligheden i

³⁸ Det er her væsentligt at fremhæve, at Bourdieu har taget udgangspunkt i det franske uddannelsessystem, men pointerer praksislogikens kontekstbundethed, hvilket bliver afgørende for, at Bourdieu kan overføres til en dansk uddannelsesmæssig kontekst.

kulturen³⁹ [Broady in Bjerg 1998:464]. Bourdieus argumentation er derfor også, at adgangen til uddannelse i høj grad er et privilegium for aktører, der er vokset op i en familie som er velforsynet med kulturel, uddannelsesmæssig og dansk-sproglig kapital.

3.2. Etnicitet & habitusrelaterede dispositioner

Som vi har set det indledningsvist er habitus et generativt princip, som skaber udgangspunktet for kulturel og social praksis og reproduktion, og kan i form af disse habitusrelaterede dispositioner danne grundlag for klassifikation og differentiering mellem forskellige aktører og sociale grupper. Ifølge Bourdieu kan habitus både forstås som noget individuelt og kollektivt, hvor den individuelle habitus har lignende habitusrelaterede dispositioner til andre individer, hvilket udgør den kollektive klasse-habitus. Bourdieu har ikke et direkte fokus på *etniske* grupper, men er bevidst om, at den sociale praksis udgøres af individuelle og kollektive interesser og handlingsmønstre hos enkeltpersoner og sociale grupper. På den måde ser vi et sammenfald mellem etniske og sociale grupper, hvor der ifølge Bourdieu eksisterer *strategiske interesser* i at ekskludere og inkludere mellem sociale grupper, som et middel til at opnå magt [Bourdieu 1979:478]. I relation hertil mener vi, at de habitusrelaterede dispositioner kan give anledning til at klassificere en social gruppe som 'etnisk' på baggrund af en gruppes opfattelse af 'os' i modsætning til 'dem', hvilket danner grundlaget for inklusion og eksklusion. Vi opfatter etnicitet som et flerdimensionalt begreb, hvor der på den *ene* side er et hverdags sprogligt niveau om etniske minoriteter. Her er det som oftest 'de andre', der er 'etniske' og ikke os selv. I daglig tale konnoterer etnicitet i form af 'de etniske' noget eksotisk, ikke-dansk og ikke-vestligt. Udtrykket 'de etniske' optræder oftest som identifikationsmarkør for 'den kulturelle anden'. Det betyder for eksempel også indenfor en dansk kontekst, at italienske, spanske, franske, tyske og engelske nationaliteter som regel ikke beregnes som 'etniske' i samme forstand som for eksempel pakistanske og tyrkiske nationaliteter. På den *anden* side er der et teoretisk niveau, hvor etnicitet også relaterer sig til beslægtede begreber som *nation*, *kultur* og *identitet*. Ligeledes kan etnicitet ikke adskilles fuldstændigt fra begrebet *race*⁴⁰. Alene de mange niveauer og sammenfaldende begreber som på forskellig vis vedrører etnicitet giver anledning til denne flerdimensionale semantik. På et teoretisk niveau må etnicitet opfattes som "a two-way street", der involverer 'dem' såvel som 'os' [Barth in Jenkins 1996:95]. I den forbindelse kan vi i specialet koncentrere os om etnicitet forstået som *etnisk gruppe* i relation til de unge og deres habitusrelaterede dispositioner, hvor Barth har inspireret os til en forståelse af etniske grupper som '*subjektivt oplevede*

³⁹ Bourdieus uddannelsessociologi udviklede sig som et delområde af en generel kultursociologi.

⁴⁰ Overordnet mener vi, at begrebet *race* *ikke* har socialvidenskabelig værdi og relevans i dag, idet vi indskrives os indenfor en (social)antropologisk og sociologisk forståelse af begrebet etnicitet, hvor sociale og kulturelle kvaliteter ikke er biologisk betinget men derimod socialt og kulturelt overført og konstrueret. Der er flere grunde til, at man indenfor forskningen har givet afkald på begrebet *race*: For det *første* fordi der er en signifikant variation indenfor en menneskegruppe som navngives indenfor én bestemt 'race'. For det *andet* fordi det nærmest er umuligt at foretage en grænsedragning mellem racer, da disse bygger på en række tilfældigt valgte udseendemæssige træk, hvilket danner grundlaget for begrebet *race*. Og for det *tredje*, at disse træk bygger på en række ideologiske forestillinger om, hvad der er væsentligt ved andre menneskegrupper [Fenton 2004:19].

kulturforskelle i relationen mellem mennesker⁴¹. I 1969 udgav Barth "*Ethnic groups and boundaries*", hvor han i undertitlen "*the social organisation of culture difference*" angiver sin definition på etnicitet som noget der har relation til kulturelle forskelle [Barth 1969:13]. Her forstås etnicitet som en socialt organiseret gruppe der sætter fokus på etniske grupper og deres grænseprocesser, hvor det i særlig grad er '*the ethnic boundary that defines the group, not the cultural stuff that it encloses*' [Barth 1969:15]. Ifølge Barth er det de sociale grænseprocesser i form af grænsedragning og opretholdelse af disse grænser som er et centralt led til at kunne fastslå hvem der kan *inkluderes* og *ekskluderes* i det kulturelle fællesskab. Barth anvender i den sammenhæng at anvende kulturbegrebet varsomt, idet der foreligger den mulighed at tilskrive etniske grupper kulturelle egenskaber, som de ikke har og derved foretage analytiske fejlslutninger. Barth foreslår derfor, at se på de etniske gruppers grænsedragningsprocesser via intern-ekstern identifikation som en del af den etniske identitetsdannelse [Barth 1969:16]. Det der holder sammen på de etniske gruppers grænser er blandt andet relationen mellem '*ethnic units and cultural similarities and differences*' det vil sige de kulturelle ligheder og forskelle '*which the actors themselves regard as significant*' [Barth 1969:14]. Barth tilstræber ligeledes, at afklare hvordan etniske identiteter, herunder kulturelle ligheder og forskelle er socialt konstrueret.

3.2.1. Dominerende & demotiske diskurser

I relation til Barths forståelse af etnisk gruppe og identitetsdannelse (1969) har vi valgt en nyere og mere dynamisk forståelse af etnicitet, præsenteret i form af Gerd Baumanns "*Contesting culture – Discourses of identity in multi-ethnic London*" fra 1996, som bygger på feltstudier i et multietnisk kvarter med 60.000 immigranter i London. Dette har vi gjort for at rodfæste specialet teoretisk i en mere nutidig kontekst. I den forbindelse kan den etniske identitetsdannelse forstås ud fra modernitetens vilkår, hvor blandt andet den stigende immigration og globalisering har bevirket, at vi i et større omfang må forholde os til multietniske og flerkulturelle samfund. Vi skelner her imellem England som et multietnisk samfund og Danmark som et flerkulturelt samfund, idet den kulturelle og etniske sammensætning af etniske minoriteter er af forskellige størrelsesmæssige omfang i de to lande. Her taler Baumann om '*communities*', hvilket vi oversætter til '*fællesskaber*'. Vi er i den forbindelse opmærksomme på, at den dominerende diskurs indenfor en dansk kontekst forstår og anvender '*etniske minoriteter*' og '*indvandrerne*' som et fællesskab i overført betydning, men at der er en reel forskel mellem disse fællesskaber i en engelsk og dansk kontekst. Vi mener dog i den sammenhæng, at Baumann i mange henseender kan overføres til en dansk kontekst, hvor de unge med etnisk minoritetsbaggrund bliver forstået som fællesskaber i relation til de dominerende diskurser samtidig med, at de forstår sig selv som del af disse fællesskaber.

Baumann opererer med to begreber: *dominerende diskurser* og ikke-dominerende *demotiske diskurser*. Indenfor de demotiske diskurser forhandles etnisk identitetsdannelse og etniske grænsedragninger alt efter

⁴¹ Bemærk i den forbindelse forskellen mellem Barth og Bourdieus ontologiske vægtning; hvor Barth taler om '*interaktionen mellem mennesker*' (G.H. Mead), taler Bourdieu om '*relationen mellem positioner*' [Barth in Jenkins 1996:99].

kontekst⁴². Baumann forklarer de demotiske diskurser som et alternativ til de dominerende diskurser, hvor der tages afstand fra sammenhængen mellem kultur og fællesskab, hvilket er den dominerendes diskurs karakteristika. Betegnelsen 'demotiske diskurser' bemærker sig ved 'folkets diskurser' frem for samfundets dominerende diskurser i medier og politik [Baumann 1996:10].

Ifølge Baumann kan kultur og fællesskab ikke kun relateres til én faktor som fødeland, hvilket ofte er den måde hvorpå det fremstilles indenfor den dominerende diskurs. Den dominerende diskurs udspringer, ifølge Baumann, af dominerende institutioner og aktører i samfundet; herunder medierne og den politiske retorik om etniske minoriteter, der i England omtales som 'immigranterne' [Baumann 1996:10]. Denne forståelse ses i Danmark som 'indvandrerne' og 'tosprogede', der via medier og politisk retorik fremstilles og italesættes ud fra en etnisk reduktionistisk og andetgørende diskurs. I den forbindelse er kultur og fællesskab gjort til omdrejningspunkt i den offentlige debat om etniske minoriteter, hvor disse opfattes som fællesskaber, der deler den samme kultur i kraft af deres etnicitet. I relation hertil påpeger Baumann, at kultur bliver tingsliggjort yderligere ved at blive forbundet med naturen. Kultur bliver til en biologisk størrelse, hvorved den gøres statisk. Den dominerende diskurs reducerer ifølge Baumann den sociale kompleksitet indenfor fællesskaber og på tværs af pluralistiske samfund. [Baumann 1996:16]. Baumann påpeger endvidere, at etniske minoriteter også benytter sig af den dominerende diskurs, hvor de skaber 'os' og 'dem' konstruktioner, samtidig med at de tager afstand fra dele af disse konstruktioner igennem deres måder at forstå sig selv indenfor forskellige kontekster. Den dominerende diskurs bliver på den måde et udtryk for kultur som er *'useful and plausible, in some contexts, to reify culture at same time as making, remaking and thus changing it'* [Baumann 1996:13]. Men de etniske minoriteter skal ikke kun forholde sig til den dominerende diskurs, men også til hvad Baumann betegner demotiske diskurser der fungerer som en diskurs om kultur *'as a continuous process and community as a conscious creation. In this way, they command, and make use of, a dual discursive competence'* [Baumann 1996:34]. Således skal den dominerende diskurs og den demotiske diskurs ses i relation til hinanden, idet de udgør en 'dualistisk kompetence'. Det betyder, at unge med etnisk minoritetsbaggrund vil indtage den dominerende eller demotiske diskurs, alt efter hvilken vurdering af kontekst og formål de har og dermed gøre brug af denne dualistiske kompetence, hvor de vælger eller fravælger forskellige betydninger af kultur og etniske fællesskaber. Idet kultur kan ses i den dominerende diskurs som noget der 'haves' i form af etniske fællesskaber, kan det indenfor den demotiske diskurs ses som en dynamisk proces, hvor kultur er noget der 'skabes' og redefineres i en forhandlingsproces. På den måde bliver den demotiske diskurs det der gør det muligt at forhandle og redefinere 'kulturen' og udfordre betydningen af de etniske og kulturelle grænsedragninger, hvor den dominerende diskurs derimod understreger opretholdelsen af eksisterende og stereotypificerede kulturelle fællesskaber [Baumann 1996:195]. Denne forhandlingsproces og redefinering af

²⁶ Bemærk at Baumann opfatter etniske grupper som socialt konstrueret og kan derved ses i forhold til Barth som ser etniske grænsedragninger som et spørgsmål om kontekst; situationelt og relationelt. Baumann angiver dog de dominerende diskurser og sprogets pragmatiske udsigelseskraft i forhold til social praksis, hvor Barth ser på interaktionen for grænsedragningen mellem etniske grupper og identiteter. [Baumann 1996:10].

etniske og kulturelle fællesskaber kan ifølge Baumann skabe en opdeling og kløfter indenfor det kulturelle fællesskab, hvor de etniske minoriteter kan socialisere mere frit mellem kontekster og de etniske grænser end deres forældre. Dette er ifølge Baumann et resultat af den redefinering af den betydning som det kulturelle fællesskab har haft – en forhandlingsproces hvor den tidligere legitime kultur bliver fortid, og nye kulturelle relationer skabes i en nutid, der overskrider tidligere etniske grænsedragninger [Baumann 1996:36]. Den demotiske diskurs giver derved anledning til at skabe nye kulturelle fællesskaber samt forkaste andre. Dette skal derimod ikke forstås således, at den demotiske diskurs er en selvstændig modsætning eller alternativ til den dominerende diskurs, men bliver ifølge Baumann anvendt af de etniske minoriteter til at underminere den dominerende diskurs, når de tilstræber et særligt mål, hvor de vurderer, at en anden strategi bibringer dem nytte indenfor en given kontekst. Den demotiske diskurs bliver på den måde en *reaktion* på den dominerende diskurs, der bringes i spil indenfor forskellige kontekster [Baumann 1996:195].

3.2.2. Skiftende identiteter

Baumann konstaterer endvidere som led i den demotiske diskurs, at de fleste etniske minoriteter ser sig selv som medlemmer af flere kulturelle fællesskaber samtidig. På den vis bliver det, ifølge Baumann, ikke meningsfuldt, at forstå etnisk identitetsdannelse som et produkt af det land, hvor den enkelte aktør er født, idet de færreste forstår sig selv, kun som 'danser', 'tyrker' eller 'pakistaner'⁴³. Baumann mener, at etniske minoriteter kan forstå sig selv som medlem af det etnisk pakistanske fællesskab i én kontekst mens de i anden kan vende sig imod andre pakistanske medlemmer indenfor et muslimsk fællesskab. Endelig kan de i en tredje kontekst se sig selv som medlem af et 'punjabifællesskab', som ekskluderer andre muslimer, men inkluderer hinduer og kristne. Således er dette, ifølge Baumann et eksempel på, at der eksisterer fællesskaber i fællesskaber og kulturer på tværs af kulturer. Disse eksempler fokuserer på, hvorledes etnisk identitetsdannelse er et spørgsmål om *skiftende identiteter*, der udspiller sig indenfor forskellige kontekster [Baumann 1996:5]. I relation til Baumann kan vi derved også problematisere den dominerende diskurs som bestående af en rigid sammenhæng mellem fællesskab og kultur, fællesskab og etnisk identitetsdannelse, mellem etniske minoriteters handlinger og udtalelser samt en etnisk identitet. Den dominerende diskurs og dens fokus på relationen mellem kultur og fællesskab gør Baumann op med, idet kulturer blander sig og de skiftende identiteter forandrer sig i mødet med hinanden. Således vil de unge i nogle kontekster skabe en sammenhæng mellem kultur og fællesskab, mens de i andre kontekster ikke vil finde det relevant og betydningsfuldt. Den etniske identitetsdannelse bliver derved et spørgsmål om kontekst, hvilket Baumann mener er et alternativ til den dominerende diskurs. Dette alternativ erstatter ikke den dominerende diskurs,

⁴³ Baumann giver et lignende eksempel med afsæt i religion, hvor de færreste forstår sig selv kun som 'muslim' eller 'kristen'. Baumann viser desuden hvordan en etnisk minoritet kan opleve sig selv som englænder og asiat selvom denne er født i Afrika. Dette får betydning for, at andre driller ham med at han er 'afrikaner' – selv forstår han sig som både englænder og asiat. Eller en person som alle antager, må være fra 'Vestindien', er den eneste i gruppen af venner der er født og opvokset i London og derfor oplever sig selv som 'englænder'. I relation til Barth defineres dette skisma som intern-ekstern identifikation, hvor Baumann beskriver det som forholdet mellem dominerende og demotiske diskurser. Vi trækker primært på Baumann i den forbindelse, selvom Barth er en bagvedliggende teoretisk figur i vores forståelse af etnicitetsbegrebet.

men sætter derimod mere fokus på de daglige demotiske processer, hvor individer 'skaber kultur' i stedet for at de 'har en kultur'. Baumann peger på væsentligheden af, at forstå og anskue fødeland, identitet, kultur og fællesskab som størrelser der ikke nødvendigvis står i forbindelse til hinanden eller determinerer en given handling. I stedet er det vigtigt at se nærmere på de skiftende identiteter og hvordan etniske minoriteter skaber og genskaber kultur i hverdagslivet frem for, at se disse unge som aktører, der mekanisk handler og taler på baggrund af en given kultur. [Baumann 1996:8].

3.2.3. Dominerende diskurser i en dansk kontekst

I den dominerende diskurs forbindes det 'etniske' blandt andet med sociale problemer; herunder vold, arbejdsløshed og social uorden. Det 'etniske' gøres ifølge Baumann kun socialt relevant som klassifikation af bestemte grupper, hvor *'most white english people would be upset if they found themselves designed as an ethnic group, rather than the population, the locals, the host society, or any such formula that sets them apart from the ethnic character of others'...* [Baumann 1996:19]. Det 'etniske' kan derved opfattes som et negativt konnoteret stigma, der tilskrives de etniske minoriteter. Her bliver de etniske minoriteter italesat som 'indvandrerne' og oftest anskuet som etnisk og kulturelt anderledes. De forbindes med sociale og kulturelle 'handicaps' blandt andet som følge af en 'problematisk familiestruktur'. Ligeledes hævdes det, at de lever indenfor isolerede kulturelle og etniske fællesskaber. Baumanns skiftende identiteter kan forstås som flertydige etniske identifikationer og ambivalenser hos de etniske minoriteter, hvor etniciteten relaterer sig til forskellige kontekster og relationer. Dermed skærpes vores blik på de unge med etnisk minoritetsbaggrunds skiftende identiteter og relationer, da disse kan udfordre den 'etniske reduktionisme' som eksisterer i de dominerende diskurser. Således kan de unges skiftende identiteter udfordre den dominerende diskurs rigide sammenhæng mellem oprindelsesland, etnicitet, fællesskab og kultur. I særlig bliver grad kultur og etnicitet indenfor en dansk kontekst gjort til et centralt omdrejningspunkt i den offentlige debat om etniske minoriteter. Her bliver den dominerende diskurs anvendt i form af 'indvandrerne' som en homogen gruppe med en særlig kultur, sprog og etnicitet. Begrebet 'tosprogede' bliver konsekvent anvendt indenfor det danske uddannelsessystem⁴⁴. Unge indvandrere bliver ofte i danske medier fremstillet som voldelige og kriminelle 'indvandrerbander', der som en del af den dominerende diskurs bliver opfattet som en særlig indvandrermentalitet i kraft af deres kultur og etnicitet. Medierne og den politiske retorik fremstiller derved en række 'dem-os' dikotomier, der fungerer som et negativt konnoteret stigma, hvor eksempelvis forstads kvarterer stigmatiseres som 'lossepladser for kulturelle problemer'. Dette stigma fordrer i sidste ende ikke integration. Den dominerende diskurs bliver et stigma som etniske minoriteter må forholde sig til i deres etniske identitetsdannelse. Her bliver skiftende identiteter et nødvendigt vilkår for at kunne navigere indenfor forskellige felter. Det betyder endvidere, at etnicitet og kultur bliver valgt til og fra alt efter, hvilken kontekst

⁴⁴ Barth gør opmærksom på lignende tendens ved at påpege, at en del antropologisk litteratur fokuserer på *"the sharing of a common culture"*, hvilket generelt gives en central rolle i forståelsen af etniske grupper [Barth 1969:11].

etniske minoriteter befinder sig i og ud fra hvilken kontekst en specifik kultur og etnicitet opfattes som legitim⁴⁵. Denne 'dem-os' dikotomi opfatter vi som et forstærkende og hierarkiserende led for de unges etniske identitetsdannelse, idet der skabes overordnede og underordnede positioner, hvilket bidrager til en oplevelse af at være degraderet og foragtet i det danske samfund. Der sker med andre ord en 'andetgørelse', der i sidste ende medvirker til en social udstødning og marginalisering. Dette fungerer som en række 'ekstra vilkår' som de unge med etnisk minoritetsbaggrund må navigere og positionere sig ud fra.

3.3. Senmoderniteten som vilkår for ungdommen & aktuelle uddannelsesstrategier

Som analytiske redskaber til de kvalitative interviews vil vi derudover præsentere uddannelsesforsker Camilla Hutters⁴⁶ uddannelsesstrategier i form af *den instrumentelle* og *den selvrealiserende strategi* som vi ser i relation til Thomas Ziehes⁴⁷ forståelse af senmoderniteten og *kulturel frisættelse*. Det betyder, at uddannelsesstrategier ikke blot vedrører social baggrund, men også en række modernitetsvilkår som de unge må navigere i forhold til.

De unges uddannelsesstrategier kan endvidere forstås i et modernitetsperspektiv⁴⁸. Hutters mener, at unge i dag navigerer mellem to former for uddannelsesstrategier og holdninger i senmoderniteten, og at disse må ses i relation til den øgede grad af samfundsmæssig *detraditionalisering*, der udspiller sig i senmoderniteten. I senmoderniteten stilles der nogle ændrede rammer til rådighed for de unge, hvor de i højere grad end tidligere generationers unge skal skabe og være ansvarlige for deres egen identitetsdannelse. De to uddannelsesstrategier må således forstås i relation til den tid, hvor unge i højere grad individualiseres og foretager valg, der bidrager til egen selvudvikling og selvbiografi. Den ene af de to uddannelsesstrategier er *den instrumentelle uddannelsesopfattelse*, hvor uddannelsessystemet anskues som hierarkisk og med 'stigen' som metafor. Uddannelse forstås endvidere som lineære forløb til social mobilitet og opstigning i samfundsstrukturen. Her vælger den unge den uddannelse der er evner til, hvor optagelse sker på baggrund af karakterer og hvor uddannelse forudsætter målorientering og disciplin. Uddannelserne rangeres i fag og *længdehierarki*, hvor lange naturvidenskabelige uddannelser ligger øverst. Uddannelse anses for at være midlet til målet om social mobilitet. Det betyder, at målet med uddannelsen bliver det vigtigste, og manglende uddannelse resulterer i dårlige jobs på arbejdsmarkedet [Hutters 2000] Den anden af de to

⁴⁵ På den vis kan den dominerende diskurs sidestilles med Bourdieus begreb *doxa*, som angiver en række nationale legitime spilleregler for rigtig adfærd. Den dominerende diskurs vedrører dermed det gymnasiale uddannelsesfelt og *doxa*. Vi vil dog holde disse begreber analytisk adskilt, idet Baumann har et større fokus på diskurser (sproglig praksis) og Bourdieu har fokus på relationer mellem positioner (social praksis).

⁴⁶ Camilla Hutters er ungdomsforsker ved RUC. I specialet tager vi udgangspunkt i nogle uddannelsesstrategier fra artiklen 'De krogede forløb'. Læs mere www.cefu.dk/nyhedsbrev/nr.1/.

⁴⁷ Thomas Ziehe er oprindelig uddannet skolelærer. Han har sin videnskabsteoretiske baggrund i den kritiske teori som tager afsæt i Frankfurterskolen. Den kritiske teori er en videreudvikling af marxismen og den kritiske hermeneutik.

⁴⁸ Hutters trækker på Anthony Giddens teori om senmoderniteten og det reflektive projekt. Hutters udvikler her to uddannelsesstrategier på baggrund af Pierre Bourdieu, Anthony Giddens modernitetsteori og Harré og Davies positioneringsteori, men vi fremhæver her primært, hvordan uddannelsesstrategier kan tænkes i relation til et modernitetsteoretisk vilkår. Ligesom Hutters tænker vi det modernitetsteoretiske perspektiv som et temporalt vilkår i relation til Bourdieus habitusrelaterede dispositioner og objektive strukturer – i relation til den sociale baggrund hos de unge med etnisk minoritetsbaggrund [Hutters 1998].

uddannelsesstrategier er den *selvrealiserende uddannelsesopfattelse*, hvor uddannelsessystemet er pluralistisk og 'viften' anvendes her som metafor. Indenfor denne opfattelse forstås uddannelse som et kroget forløb. Her vælger den unge uddannelse ud fra det denne brænder for og uddannelse forudsætter energi og lyst. Optagelse sker på baggrund af personlige erfaringer. Uddannelserne rangeres i et *identitetshierarki* hvor de kreative og musiske uddannelser ligger øverst og uddannelse skal medføre selvudvikling. Det indebærer, at det er processen mens man uddanner sig som er det vigtigste, frem for hvad uddannelsen konkret fører til. Uden uddannelse opstår der en følelse af tomhed og mindreværd [Hutters 2000]. Hutters strategier inspirerer os til at undersøge hvordan de unge trækker på og kombinerer forskellige strategier i deres uddannelsesorienteringer. Vi ønsker at undersøge hvorvidt og hvordan de to strategier tages i anvendelse af de unge med etnisk minoritetsbaggrund i senmoderniteten, ligesom vi vil holde os åbne overfor muligheden for at udfordre de to strategier igennem analysen af vores empiri.

I relation til de unges uddannelsesstrategier kan vi yderligere inddrage Thomas Ziehes modernitetsforståelse og begrebet om kulturel frisættelse som et bud på den senmoderne samfundsmæssige ramme, indenfor hvilken subjektet må træffe valg⁴⁹. Denne samfundsmæssige ramme stiller henholdsvis muligheder og begrænsninger til rådighed for de unge⁵⁰.

3.3.1. Kulturel frisættelse & kulturen i det senmoderne samfund

Den kulturelle frisættelse skal forstås som resultatet af den moderniseringsproces, der har fundet sted i den samfundsmæssige historiske virkelighed. Hos Ziehe er kulturbegrebet tæt relateret til sammenhængen mellem samfundets materielle side og den symbolik og de betydningsmønstre som subjektet bruger til at forstå den materielle virkelighed [Ziehe1989:27] Begrebet kulturel frisættelse dækker over opløsningen af tidligere tiders traditioner, som medfører, at den kulturelle overlevering af værdier og normer, handlings- og fortolkningsmønstre, der før fandt sted er nedbrudt. Traditioner og normer bliver ikke i samme omfang overleveret fra generation til generation, hvilket medfører, at subjektet i det senmoderne samfund, ikke kan hente støtte i dets familiemæssige baggrund i samme grad som tidligere⁵¹. Den klasse- og familiemæssige og kønsmæssige herkomst spiller en mindre rolle end tidligere. I senmoderniteten er det i højere grad op til den enkelte at skabe sin egen identitet, normer og værdier [Ziehe 1989:30]. I det feudale samfund levede subjektet efter traditionerne, og den overleverede livsform udgjorde en tolkning af den

⁴⁹ Bemærk at vi ikke længere karakteriserer de unge som aktører (Bourdieu) men som subjekter (Ziehe) som et led i den modernitetsteoretiske forståelse hvor der ligger en større ontologisk vægning på subjektet i form af individualisering og kulturel frisættelse end Bourdieus aktørbegreb (habitus) hvor de objektive strukturer har en større udsigelseskraft i relation til aktøren.

⁵⁰ Det skal pointeres at vi ikke fremstiller hele Ziehes teori, men de træk vi finder væsentlige i forhold til vores undersøgelse. Således vil vi ikke gennemgå hele den historiske udvikling og forandringer i kapitalismen og dennes produktionsmåde, som Ziehe mener ligger til grund for de forandrede forhold i den senmoderne kultur. Vi vil i stedet forholde os til begrebet kulturel frisættelse og de unges orienteringsforsøg i senmoderniteten.

⁵¹ Ziehe og modernitetsteorien bliver en delvis modsætning til Bourdieus kulturelle og sociale reproduktionsteori. Vi tilstræber her at beskrive de ambivalenser subjektet kan opleve, hvor den enkelte på den *ene* side reproducerer familiens uddannelsesambitioner og på den *anden* side gør oprør mod dele af disse ud fra et modernitetsteoretisk vilkår, hvor individualisering og kulturel frisættelse er et led i denne strategi.

enkeltes livshistorie. Den enkeltes sociale position var samfundsbestemt igennem social og kulturel reproduktion. Ziehe mener dog ikke, at denne kulturelle frisættelse betyder, at individet reelt set er blevet mere frit, men at der er sket en frisættelse eller udvidelse af det subjektet selv forventer, dømmes og forestiller sig om sig selv, selvom drømmene ikke altid kan blive realiseret [Ziehe:1989:33]. Vi mener i den forbindelse, at unges indre forventninger kan vokse stærkere end de ydre realiseringsmuligheder. Som følge af den kulturelle forandringsproces er der endvidere sket en vidensekspllosion, der har bevirket, at subjektet konstant udsættes for en strøm af social og kulturel viden, som skal bearbejdes og vurderes. Det betyder, at subjektet får sværere ved at orientere sig og tage stilling til, hvad det skal mene eller tro på og tvinges ud i kontinuerlige afsøgningsprocesser og afprøvningsprocesser, hvor det må søge efter et fast holdepunkt. Ziehe fremhæver sekulariseringen som betydningsfuld for den kulturelle frisættelse. Denne har medført, at orienteringen og de faste rammer i subjektets hverdag er blevet svækket, hvilket ses i relation til kønsroller, seksuel moral -og adfærd, ligesom holdningen til autoritetspersoner og arbejdsetik har ændret sig [Ziehe 1989:30]. Ziehe mener, som øvrige modernitetsteoretikere, at subjektet i det senmoderne samfund i stadig højere grad har mulighed for at deltage i konstruktionen af meningen med dets liv. Af øvrige modernitetsteoretikere der argumenterer på lignende vis kan vi pege på Anthony Giddens, Scott Lash og Ulrich Beck der diskuterer senmodernitetens forandringer og forskellige konsekvenser for individets identitetsdannelse [Giddens, Beck & Lash 2004].

Med udviklingen i det moderne samfund er der skabt et helt nyt forhold mellem subjektet og de strukturelle betingelser⁵². Fælles for modernitetsteoretikerne er, at de mener, at individualisering og det at *individualisere sig* er blevet en betingelse, der pålægges subjektet, samtidig med at individualiseringen også har åbnet for flere mulige praksisser, hvor subjektet i højere grad frisættes til at skabe sig selv. Der er tilknyttet en dobbelthed og ambivalens til denne situation, da subjektet i højere grad alene må bære ansvaret for sine valg, og ethvert valg medfører ligeledes bevidstheden om en række fravalg. Med denne situation er der fare for en oplevelse af tab af mening. En måde at kompensere for denne oplevelse er gennem det '*kulturelle orienteringsforsøg*' som Ziehe benævner '*ontologisering*', hvorigennem subjektet søger efter sikkerhed, ægthed og mening. Ziehe betoner specifikt muligheden '*for at forme sig*', med begrebet '*refleksive vidensformer*' og det '*at individualisere sig*' som grundvilkår og krav i det senmoderne samfund. Ziehe pointerer, at subjektet i det senmoderne samfund har en oplevelse af, at alt er formbart og at det selv deltager aktivt i sine egne valg. Betingelserne for denne formbarhed er imidlertid, at subjektet er i stand til at begrunde sine valg og handlinger.

Vi mener, at hvis den unge kan tage aktivt del i denne proces, vil den enkelte søge at vælge en *selvrealiserende strategi* til uddannelse. Ser den unge i stedet uddannelse som en praktisk nødvendighed, vil valget være mere traditionsbundet og af instrumentel karakter, hvor den unge vil orientere sig mod

⁵² Ifølge Ziehe er subjektet et produkt af individualiserede strukturelle betingelser som både begrænser og giver muligheder, hvilket Bourdieu beskriver på lignende måde som objektive strukturer. Forskellen ligger dog i, at Bourdieu angiver de objektive strukturer som mere træge og som går 'bag om ryggen' på aktøren, og er derfor også sværere at bryde end hvad Ziehe giver udtryk for, som kulturel frisættelse og muligheden for at skabe sig selv.

genkendelige uddannelser, der fører til en fastdefineret stilling. Den instrumentelle uddannelsesstrategi vil ofte være styret af hvad andre i familien har gjort, eksempelvis forældre eller søskende. En sådan tilgang orienterer sig mod, at uddannelse skal føre til et bestemt erhverv, hvor den unge uddanner sig, fordi det er nødvendigt og ikke for sin egen selvrealiserings skyld. I forlængelse heraf og med henvisning til Hutters uddannelsesstrategier kan vi således undersøge, hvilke bevæggrunde de unge har for at vælge uddannelse i et modernitetsperspektiv. Det skal dog pointeres, at vi mener, at de to strategier har nogle klare begrænsninger særligt i relation til to forhold. Først og fremmest mener vi, at de to strategier er for dikotomiske og entydige. De lægger op til, at unge *enten* er instrumentelle eller selvrealiserende i deres tilgang til uddannelse. Dette er misvisende, da vi mener, at unge sagtens kan kombinere og trække på dele fra de to strategier samtidig. Dernæst synes vi, at der i opstillingen af de to strategier er indbygget en implicit normativitet, hvor den selvrealiserende strategi tenderer at fremstå i et positivt og fordelagtigt lys, mens den instrumentelle tenderer at blive tilskrevet en negativ betydning. Således gør vi brug af strategiopdelingen, men problematiserer dem samtidig.

3.3.2. Kulturel frisættelse –Kulturel & social reproduktion

Vi mener afslutningsvist, at *kulturel og social reproduktion* er væsentligt at fastholde, da det skærper fokus på det sociale betydning og magtrelationerne i det sociale rum, der har betydning for de unge og deres uddannelsesvalg. *Kulturel frisættelse* og *individualisering* er ligeledes væsentlige videnskabelige begreber, der giver mening netop i samspil med begrebet om *social og kulturel reproduktion*, da begge teoretiske positioner kan indfange komplekse sammenhænge i den sociale virkelighed og unges identitetsdannelse i det senmoderne samfund. Begrebet om *kulturel frisættelse* kan indfange unges *refleksivitet*, deres individuelle livsprojekter samt deres opgør med traditionelle strukturer, normer og værdier. Dermed kan den kulturelle frisættelse indfange de ambivalenser og muligheder de unge stilles overfor i det senmoderne samfund, hvor der stilles krav til den enkeltes evner til at skabe en sammenhængende biografi, *delvist* løsrevet fra traditioner og sociale klasser. Den kulturelle frisættelse kan dog være dobbeltsidet for samtidig med, at individet frigøres fra traditionernes begrænsninger, afskaffes de samfundsmæssige og økonomiske rammer ikke, hvilket skaber det paradoks, at det frie valg ikke altid realiseres, men kun reflekteres. Disse samfundsmæssige strukturer kan den *sociale og kulturelle reproduktion* istedet indfange. På den måde bliver udfordringen at indfange det komplekse og ambivalente forhold mellem disse to teoretiske positioner og hvordan de begge på forskellig vis giver mening i samspil med de unge med etnisk minoritetsbaggrund og deres uddannelsesstrategier. Hvordan denne kompleksitet og ambivalens udfolder sig som en dobbelthed, vil vi undersøge nærmere i de kvalitative analyser. Først vil vi fremsætte specialets metodiske refleksioner.

4. Metode – En prakseologisk tilgang

Bourdieu's *strukturelle konstruktivisme* består af en række *teoretiske* såvel som *metodiske* videnskabelige antagelser, der samlet set udformes i en såkaldt prakseologi. Bourdieus prakseologi skal ses som et udtryk for en dialektisk proces mellem teori og empiri, hvor empirien genererer teorien og omvendt.

Bourdieu hævder, at enhver videnskabelig praksis må beskæftige sig med at afdække dialektikken mellem objektivitet af *første* og *anden* grad og må indfanges af forskeren af to omgange, jf. projektdesign side 8. At afdække objektive strukturer af *første* grad handler om at få adgang til de dybdegående samfundsmæssigt sociale, økonomiske, institutionelle og materielle betingelser for den praksis, hvor sociale grupper og klasser indtager positioner i forhold til hinanden. Ud fra sine analyser viser Bourdieu at det der for os fremstår som et personligt valg i høj grad er afledt af vores sociale position. Objektivitet af *anden* grad handler om at kortlægge de strukturerede strukturer i habitus, hvilket Bourdieu har gjort gennem grundige kvalitative interviews. Formålet er, at afdække de objektive betingelser for handlen, magtrelationerne og dominansforholdene, som aktørerne oftest ikke selv er vidende om [Bourdieu 1992:21]. Bourdieu interesserer sig grundlæggende for at undersøge praksis, det vil sige aktørens muligheder for handling og disse kan, mener han, ikke kun indfanges gennem det som aktøren subjektivt giver udtryk for. Vi må derfor ikke forfalde til at se isoleret på den subjektive fortælling, da der kan være store forskelle på, hvad folk siger, og hvad de reelt gør. I den forbindelse udfolder Bourdieu en kritik af den livshistoriske interviewmetode, som han peger på isolerer aktørerne fra de sociale forhold, de objektive strukturer. Denne metode tildeler den enkeltes personlige fortælling alt for stor betydning idet metoden ikke indfanger de bagvedliggende samfundsmæssige betingelser, der ligger til grund for den enkeltes habitus og livssituation. Han benævner den livshistoriske metode *den biografiske illusion*, hvilket karakteriserer det forhold at informanten igennem interviewet har mulighed for at fortælle og konstruere kronologi i betydningsfulde sammenhænge uden, at der åbnes for, hvorledes de samfundsmæssige betingelser har betydning for informantens liv [Bourdieu 1997:79-80]. Derfor anvender vi en kvalitativ interviewmetode, som vi betegner en 'tematiseret narrativ metode'. Her følger vi den subjektive fortælling i relation til relevante objektive strukturer, forstået som kontekster. Informanternes subjektive fortælling relateres yderligere til deres angivne svar i spørgeskemaundersøgelsen.

4.1. Den kvantitative metode – Spørgeskemaundersøgelsen

Kendetegnende for spørgeskemaundersøgelser er, at der med udgangspunkt i en bestemt befolkningsgruppe, kaldet en *population*, udtrækkes en *stikprøve* af personer, der stilles en række på forhånd udformede spørgsmål. Der arbejdes med stikprøver af den årsag, at det ikke er økonomisk forsvarligt at stille

spørgsmålene til hele befolkningsgruppen. I stedet stilles spørgsmålene til *nogle*, stikprøven, og ud fra disses svar drages slutninger om *alle*, populationen⁵³ [Olsen 1995:13].

Populationen i specialet består af en primær- og en sekundærgruppe af unge, hvor den primære gruppe udgøres af unge med etnisk minoritetsbaggrund, og den sekundære gruppe består af unge med etnisk dansk baggrund. Den sekundære gruppe udgør en form for kontrolgruppe. De udvalgte unge er i gang med deres sidste år på de gymnasiale uddannelser. Baggrunden for at vælge de gymnasiale uddannelser er blandt andet, at de fleste unge vælger eller gør sig tanker, om hvilken videregående uddannelse de påtænker at søge ind på i fremtiden. De gymnasiale uddannelser er ungdomsuddannelser, der fra samfundsmæssig side er tænkt som en uddannelse, der gerne skulle kvalificere de unge til at kunne læse en videregående uddannelse efter endt eksamen. Særligt i det sidste år på de gymnasiale uddannelser bliver de unge tilbudt vejledning i deres uddannelsesvalg, ligesom de oplyses om de muligheder for uddannelse der findes for dem i fremtiden.

4.1.1. Stikprøve & udtrækningsmetode

Udtrækningsmetoderne deles overordnet op i to kategorier - *tilfældige* og *ikke-tilfældige*⁵⁴. De tilfældige udvælgelsesteknikker bygger på, at stikprøvens individer udtages *tilfældigt* blandt *alle* populationens individer og giver dem alle *en lige stor og kendt* sandsynlighed for at blive udtaget [Kruuse 1999:56]. De ikke-tilfældige udvælgelsessystemer giver *ikke* alle populationens individer lige stor eller kendt sandsynlighed for at blive udvalgt til stikprøven. For at opnå repræsentativitet er de *tilfældige teknikker* ofte mest velegnede. Dette skyldes, at forskeren ved de ikke-tilfældige udvælgelser anvender nogle kriterier for udvælgelsen. Dermed kan populationen pludselig blive en anden⁵⁵. Målet i vores undersøgelse var i udgangspunktet at tilstræbe repræsentativitet i forhold til unge med anden etnisk baggrund, der går på de gymnasiale uddannelser i Danmark, altså landsdækkende repræsentativitet. Vi nåede dog hurtigt logistiske såvel som økonomiske forhindringer der bevirkede, at vi for at opnå en stor nok gruppe besvarelser fra præcis den gruppe af unge, som vi ville undersøge, var nødt til at opgive ideen om landsdækkende repræsentativitet. Ligeledes viste princippet om *tilfældig udvælgelse* sig hurtigt ikke at være en fordelagtig udtrækningsmetode for os. Vores interesse for en bestemt målgruppe, unge med etnisk minoritetsbaggrund, var væsentlig for os at fastholde, hvorfor dette kriterium blev styrende for udvælgelsen. For at komme i kontakt med målgruppen besluttede vi at afgrænse undersøgelsen særligt til at omfatte de kommuner i hvilke, der bor mange familier med etnisk minoritetsbaggrund. Valget faldt på Københavns kommune, Frederiksberg kommune og Københavns amt, da de unge med etnisk minoritetsbaggrund især er bosat i de store byer og områder, der grænser op til disse.

⁵³ Denne logiske slutningsmåde fra det individuelle til det almene bliver indenfor metodologien også betegnet *induktion*. Omvendt betegnes den logiske slutningsmåde fra det almene til det individuelle som *deduktion*. [Lübcke 1998:78/212]. Definitorisk er surveymetoden induktiv.

⁵⁴ Hvis stikprøvens *udtrækningsmetode* er forkert kan der opstå en *bias* (skævhed), der ikke kan kompenseres for ligegyldigt hvor stor stikprøven er. Men ved at have en stor stikprøve kan den *statistiske usikkerhed* reduceres. Vi ønsker i herværende undersøgelse, at lave en stikprøve der er så stor, at den på et forsvarligt grundlag kan give os svar på vores problemstilling.

Gennem denne udvælgelse kunne vi sikre en høj nok repræsentation af besvarelser fra den ønskede målgruppe i materialet. Det blev således en bevidst strategi for os – på *ikke-tilfældig* vis – at udvælge specifikke kommuner og gymnasiale uddannelser, fordi vores målgruppe fandtes netop dér og ikke eksempelvis i Gentofte kommune. Med 1.000 spørgeskemaer til rådighed ville det ikke kunne svare sig at foretage en tilfældig udvælgelse, eksempelvis blandt alle Københavns amts og kommunes gymnasiale uddannelsesinstitutioner. Herunder mener vi, at 200 svar fra primærmålgruppen må være minimum for at den statistiske behandling bliver mulig og meningsfuld.

Igennem dette strategiske valg af gymnasiale uddannelser og kommuner, med særlig høj andel af unge fra målgruppen, får vi netop adgang til de respondenter og den viden, som vi søger [Kruuse:1999:62]. Vi er bevidste om, at det 'tilfældige princip' indskrænker undersøgelsen i snæver statistisk forstand til primært at kunne sige noget om etniske minoriteters uddannelsesorienteringer i de gymnasiale uddannelser i de specifikt udvalgte kommuner. Et forhold der bør tages grundigt i betragtning i denne sammenhæng er, at vi især får svar fra unge i geografiske områder, der materielt og socialt kan karakteriseres som mindre ressourcestærke områder. Dette bliver væsentligt for os, at medtænke i vores analyser af besvarelserne, da det har en betydning for, hvilke socialgrupper der oftest optræder blandt unge etniske danskere og etniske minoriteter.

4.1.2. Klyngeudvælgelse

Vi har valgt at lave en *klyngeudvælgelse* hvor vi, udvælger hele skoleklasser der befinder sig på deres sidste år på uddannelsen [Andersen 2002:145]. Idet hver klynge består af en skoleklasse har vi samlet set fået flest besvarelser fra etnisk danske unge. Vi vælger at anvende dette konstruktivt som en viden og ressource der kan bruges komparativt, da vi i analysen får mulighed for at sammenligne etnisk danske unges uddannelsesorienteringer med forskellige grupper af etniske minoriteter. Det er særligt fordelagtigt for os at vælge hele skoleklasser til at besvare spørgeskemaerne, da vi derved får besvarelser fra unge fra samme kommune og geografiske område. Derved får vi adgang til at udtale os om de unges sociale baggrunde. Efter at have lavet beregninger over, hvor stor en procentdel af de unge på de tre forskellige gymnasiale uddannelsesinstitutioner udgjorde, i forhold til det samlede antal unge på uddannelserne sendte vi spørgeskemaer til tre handelsegymnasiale uddannelser (Hhx), to tekniske gymnasiale uddannelser (Htx) og fem almene gymnasier (Stx/Hf) særligt fordelt i kommuner og på de gymnasiale uddannelser, hvor andelen af etniske minoritets elever var repræsenteret i et rimeligt omfang.

4.1.3. Spørgeskemakonstruktion & opbygning

Vores valg af spørgsmål og svarkategorier er bestemmende for, hvad der kan gives svar på. Denne standardisering er på den *ene* side et vilkår, der har sine begrænsninger, idet vores mulighed for at udvikle viden gennem nye spørgsmål til de unge undervejs, er udelukket. Når det sidste spørgsmål i skemaet er formuleret afsluttes kontakten til respondenteren. På den *anden* side er standardiseringen også en styrke, da

den i sig selv udgør grundlaget for en *systematisk* indsamling af viden og giver mulighed for at indhente svar på de samme spørgsmål fra større grupper af respondenter. Til selve indholdssiden af spørgeskemaet har vi været inspirerede af andre undersøgelser om etnicitet, kulturel og social reproduktion, såvel som sociologiske undersøgelser af uddannelsessystemets virkemåde⁵⁶. Ud fra et ønske om at afdække den sociale og etnisk kulturelle baggrund hos de unge, særligt med fokus på dennes betydning for uddannelsesvalget, har vi formuleret variablerne. Spørgsmålene retter sig mod, at afdække de sociale betingelser, som de unge er opvokset med og lever under. Dette gør vi ved at spørge til forældrenes uddannelsesniveau (kulturel kapital), arbejdsposition i samfundsstrukturen (socialklasse) og indirekte deres økonomiske situation (økonomisk kapital) [Appendiks side 3]. Derudover fokuserer vi i høj grad på de erfaringer, som de unge har gjort sig med uddannelsessystemet. Dette er eksempelvis erfaringer omkring tidsforbrug på lektier, deres holdninger og syn på uddannelse. Vi spørger til deres oplevelse af tilhørsforhold til skolen og deres sociale liv og relationer til andre unge (social kapital). Disse variabler omhandler i bred betydning 'skoleliv' og giver et indblik i elevernes habitus og kapitalressourcer. Etnicitet berøres gennem spørgsmål, der retter sig mod forældrenes herkomst og fødeland. I den forbindelse stiller vi også spørgsmål til deres oplevelse af diskrimination i forhold til religion, hudfarve, anden kulturel og sproglig baggrund og vi spørger til om deres modersmål har en betydning for deres faglige præstation i de gymnasiale uddannelser (sproglig kapital).

Vi gør brug af forskellige typer af spørgsmål og veksler mellem faktuelle spørgsmål, holdningsspørgsmål og vurderingsspørgsmål [Olsen 1995:68]. De faktuelle spørgsmål retter sig mod faktiske forhold som alder, fødested, typen af gymnasial uddannelse og lignende. Holdningsspørgsmål retter sig mod at afdække de unges syn og holdning til uddannelse som mere eller mindre ønskværdigt. I nogle af spørgsmålene indgår også en temporal dimension i form af vurderingsspørgsmål, idet disse retter sig mod fremtiden. Når vi spørger til hvad de unge vil studere i fremtiden spørger vi *prospektivt* til en tilstand der muligvis indtræder år forude. Dette kan være problematisk [Hansen & Andersen 2000:102-104]. For det *første* ved vi ikke om den unge vil læse en videregående uddannelse og selvom denne svarer 'ja' til at læse videre er det slet ikke sikkert det sker. Selvom den unge eksempelvis skriver, at denne vil læse til læge, er der en vis sandsynlighed for at eleven efter afsluttet gymnasial uddannelse vælger at læse noget helt andet. Vi må forholde os til, er det vi får adgang til i besvarelserne er et øjebliksbillede af de unges ønsker og forestillinger om fremtidig uddannelse. Et *andet* forhold der er væsentligt at forholde sig til er, at unge har tendens til at svare efter hvad der er socialt ønskværdigt. Dette medfører endnu en potentiel *bias* der har betydning for pålideligheden af undersøgelsen. I denne sammenhæng kan det nævnes, at vores emne der vedrører uddannelsesvalg og orienteringer muligvis i sig selv er normativt. I samfundet og fra politisk side har gennem mange år hersket et positivt syn og ideal omkring uddannelse som adgang til lykke, velstand og medborgerskab. Mange unge ved, at uddannelse også er forbundet med social status. Vi er derfor nødt til at forholde os til, at nogle af de besvarelser, som vi har fået

⁵⁶ Herunder Pierre Bourdieu som i flere studier, blandt andet i *Distinction* fra 1979 har gennem spørgeskemametoden indsamlet data om grupperes kulturelle og materielle livsbetingelser og smagspræferencer.

tilbage kan være styret af et måske ikke-bevidst ønske om at svare det socialt acceptable. Således kan det forekomme, at de unge at 'sætte ring om' de uddannelsesniveauer, der tilskrives størst social status, eksempelvis lange videregående uddannelser. Dette forbehold må vi også nævne i forbindelse med afviklingen af de kvalitative interview⁵⁷. I spørgeskemaet har vi gennemgående gjort mest brug af lukkede svarkategorier. Dermed er det væsentligt at sikre sig, at de svarmuligheder, der stilles til rådighed, er så dækkende som muligt for hvad respondenterne kunne tænkes at svare. Enkelte steder har vi valgt at stille åbne svarkategorier til rådighed, for at være sikre på at få så udtømmende svar som muligt. Den åbne svarmulighed ville også kunne imødekomme de unge der har brug for at uddybe et svar. Grundighed i forbindelse med konstruktion af spørgeskema er meget vigtig, da vores mulighed for at stille nye spørgsmål undervejs i forskningsprocessen, som tidligere nævnt, er udelukket ved brug af spørgeskemametoden. Ved opbygningen af spørgeskemaet valgte vi at placere baggrundsvariabler som køn, alder, etnisk baggrund fødested/land først i skemaet. Disse baggrundsvariable er vigtige for overhovedet at kunne gennemføre en meningsfuld analyse og erfaringer fra tidligere undersøgelser viser, at det er risikabelt at placere disse baggrundsvariabler til sidst i et spørgeskema. Dette skyldes, at respondentens koncentration som regel er svækket til sidst i besvarelsen af spørgeskemaet og måske ville nogle vælge at udelade at besvare de sidste spørgsmål. Erfaringer viser desuden, at umotiverede informanter har nemmere ved først at blive præsenteret for lette og mindre krævende spørgsmål. På samme måde har vi valgt at lade de vigtigste spørgsmål optræde tidligt i skemaet. I slutningen af spørgeskemaet har vi adspurgt om interesserede informanter til de kvalitative interviews, hvoraf 17 unge fra målgruppen meldte sig [Appendiks side 3].

4.1.4. Formuleringer & ordvalg – Semantiske felter, denotation & konnotation

Måden vi stiller og formulerer vores spørgsmål har ligeledes været en central del af vores metodiske overvejelser. Derfor må vi med afsæt i lingvistikken og kognitionsteori se på sprogets virkemåde og derved sikre, at vores spørgsmålsformuleringer er forståelige for respondenterne, således at der ikke opstår måleproblemer. Måleproblemer opstår i særlig grad i forbindelse med holdningsspørgsmål, hvor der grundet brugen af substantiver opstår mange *semantiske felter*. [Olsen 1995:73]. *Semantik* er optaget af forholdet mellem sprog og virkelighed, eller forholdet mellem *tegn og ting*. Et semantisk felt kan være bredt eller smalt. Dette betyder, at der til et ord kan være knyttet en *mere eller mindre konkret* forståelse af, hvad ordet betyder. I lingvistikken opereres der med de to begreber *denotation* og *konnotation*. Denotation er den konkrete leksikale betydning, der er klar for både spørgeren og respondenterne. For respondenterne vil der være knyttet ekstra subjektive bibetydninger eller associationer til bestemte ord. Disse bibetydninger kaldes konnotationer,

⁵⁷ Ifølge Bourdieu er det vigtigt at reflektere over egne forforståelser og normative betragtninger i relation til forskerens position og habitusrelaterede dispositioner. Dette gøres ved et metodisk greb og ideal om selvobjektivering, hvor det ekspliciteres hvad der ligger til grund for nogle aspekter frem for andre [Bourdieu & Wacquant 1996:234]. Det kan derfor spille en rolle at vi som unge etniske danskere med uddannelse fra universitetet, interviewer unge med etnisk minoritetsbaggrund, ligesom vores køn og alder givet vil have betydning for interaktionen under interviewet. Vi ser derfor også vores produktion af viden som et (kultur)møde, hvor de unge positionerer sig i forhold til os som interviewere [Se 4.2.4. Interviewinteraktion side 49].

som kan være bestemt af personlige forhold, men også af socialt og kulturelt givne forhold⁵⁸ [Olsen 1995:63]. Med afsæt i ovenstående indsigt har vi som spørgere forsøgt at konstruere spørgsmålene ud fra nogle grundlæggende principper. Først og fremmest ved i videst muligt omfang at anvende ord, der har tydelige ekstensioner og dermed smalle semantiske felter. Dernæst har vi forsøgt, at undgå ord, hvortil der kan knyttes så kraftige konnotationer, at det kan påvirke svaret. Det anvendte sprog i spørgeskemaet er hverdagsprog med korte, enkle og tydelige sætninger [Olsen 1995:21].

4.1.5. Pilottest

Inden vi omdelte spørgeskemaer på de pågældende gymnasiale uddannelsesinstitutioner valgte vi at lave en pilottestning af spørgeskemaet. Denne fandt sted på et andet gymnasium i Københavns kommune, hvor 10 elever fra en 3.g klasse deltog. Vi anvendte "tænke højt metoden", hvor de unge kommenterede og vurderede spørgsmålene, mens de udfyldte skemaet. Derved kunne vi, teste hvorledes spørgsmålene blev forstået af målgruppen [Olsen 1995:24]. Der viste sig at være enkelte spørgsmål, der vakte undren eller som blev misforstået, hvilke vi derefter omformulerede eller udelod i det rettede spørgeskema. Grundlæggende viste pilottestningen, at bestræbelsen på at anvende kategorier, som de unge selv brugte og forstod, var vellykket, da vi måtte foretage få ændringer.

4.1.6. Gennemførelse af dataindsamling – Etablering af kontakt & studievejlederne som 'gatekeepers'

Efter pilottesten og udvælgelsen af de gymnasiale uddannelser udfærdigede vi et brev til studievejlederne på de udvalgte gymnasiale uddannelser, hvori der indgik en projektbeskrivelse, ligesom det i punktform fremgik, hvad vi forventede af samarbejdet med de pågældende uddannelsesinstitutioner. Få dage efter fremsendelsen af projektbeskrivelsen kontaktede vi pr. telefon studievejlederne på de gymnasiale uddannelser, hvor aftalerne endeligt blev bekræftet. Vi valgte at kontakte studievejlederne på de gymnasiale uddannelser af strategiske årsager. Vores problemstilling kunne være af stor interesse for studievejlederne, da disse vejleder vores målgruppe og derfor har brug for at vide noget om de unges sociale baggrunde og ressourcer. Valget af studievejlederne som 'gatekeeper' viste sig at virke som tiltænkt. Alle udvalgte uddannelsesinstitutioner, på nær to, viste sig oprigtigt interesserede, hvorfor aftalerne hurtigt i stand. Af vores fremsendte brev fremgik det, at vi ønskede at studievejlederne skulle aflevere en kasse spørgeskemaer til lærerne i fem til seks klasser (ca.150 spørgeskemaer) på sidste årgang på uddannelserne. Lærerne blev desuden bedt om at uddele spørgeskemaerne til eleverne i de sidste 20 minutter af en undervisningslektion. Hensigten med at uddele skemaerne i undervisningen og eksempelvis ikke i et frikvarter, var at opnå så høj en svarprocent som muligt. For at undgå at forstyrre undervisningen unødigt valgte vi at undlade selv at møde op i timerne og omdele spørgeskemaerne. Ved vores tilstedeværelse under dataindsamling kan der opstå *intervieweffekt*, hvor vi ud

⁵⁸ Dette er ved ordet "kvinde" ikke et problem, fordi den dertil knyttede konnotation i eksemplet ikke vanskeliggør forståelsen, hvor derimod "frihed" eller "demokrati" kan konnotere flere betydninger, hvor der er forskel mellem spørgerens og respondentens forståelse af begrebets semantiske indhold.

fra en bestemt adfærd, udseende og væremåde utilsigtet vil påvirke respondentens svar [Hansen & Andersen 2000:142]. Der kan dog også være ulemper ved ikke selv at være til stede under omdelingen af spørgeskemaerne. En ulempe kunne være, at vi mister kontrollen over, hvad der bliver sagt undervejs, hvordan undersøgelsen præsenteres og hvordan læreren instruerer de unge til spørgeskemaundersøgelsen. Dette kan få betydning for en potentiel *bias*, idet forskellige præsentationer af målet for undersøgelsen kan påvirke de unges villighed til at svare, samt konsekvenser for, hvad de svarer. For at sikre en tilnærmelsesvis ens præsentation og instruktion af eleverne, valgte vi i stedet at vedlægge en nøje udfærdiget introduktionsguide til lærerne, der kort og præcist beskrev fremgangsmåden for besvarelsen af spørgeskemaerne [Appendiks side 14]. Her fremgik det, at de unge ikke måtte tale sammen undervejs, og at de skulle henvende sig til læreren i tilfælde af tvivlsspørgsmål. Læreren blev også bedt om at notere antallet af elever og antallet af besvarede spørgeskemaer. Derved ville vi efterfølgende få mulighed for at beregne svarprocenten. Af instruktionsguiden fremgik også illustrative eksempler på hvordan spørgsmålene og svarmulighederne kunne besvares, så ingen burde være i tvivl om, hvornår der eksempelvis skulle sættes én eller to ringe.

4.1.7. Behandling af data - Signifikansniveauer og fortolkning

I vores behandling af spørgeskemaerne gør vi brug af statistikprogrammet SPSS, der anvendes til dataindtastning og den fortolkningsmæssige analyse⁵⁹. Vi foretager komparative og tematiske analyser ud fra krydstabulerede figurer, hvor vi sammenholder unge med etnisk dansk baggrund i forhold til unge med etnisk minoritetsbaggrund. Ved at krydse de enkelte variabler med hinanden kan vi finde sammenfald og tendenser i svarene. Programmet giver en uendelig række muligheder for at finde sammenhænge mellem variablerne. Derfor begrænser vi os til især at 'afprøve' de teser, der er opstået ud fra vores teoretiske forforståelser og arbejdsspørgsmål. Ved krydstabuleringer og analyser i SPSS må man undersøge, hvorvidt de resultater, der foreligger i tabellerne, er *signifikante*, det vil sige med 95 % sikkerhed er statistisk korrekte. Indenfor statistisk videnskabsbedrivelse er det en vedtaget konvention, at statistikere opererer med 95 % sikkerhed. Men konventionen kan justeres efter konkrete sammenhænge og signifikansniveauet vil derfor regulere sig derefter [Hansen og Andersen 2000:93] Gennem en Chi²-test afgøres signifikansniveauet der omtales som den såkaldte p-værdi og det er denne størrelse der afgør, om 'nulhypotesen' skal forkastes eller accepteres. Hvis p-værdien er lille (mellem 0,00 og 0,05) vil man forkaste 'nulhypotesen' og derfor gå ud fra, at der er tale om en gyldig sammenhæng mellem to variabler [Hansen & Andersen 2000:192]. På samtlige analyser i det kvantitative datamaterialet foretager vi en Chi²-test, hvor vi tilstræber at relatere vores analyse til de tabeller og grafiske figurer som befinder sig under p-værdien 0,05 og derved i statistisk forstand består af gyldige sammenhænge mellem forskellige variabler. Det betyder således, at tabeller og grafer som befinder sig over

⁵⁹ SPSS er en forkortelse for 'Statistical Package for the Social Sciences' [Gray 1997:2].

denne p-værdi ikke medtages i undersøgelsen og i den konkrete analyse. For at sikre gennemsigtigheden i vores analyser vil p-værdien fremgå under hver tabel og grafiske illustration.

4.2. Den kvalitative metode – Semistruktureret interview & det tematiserede narrative interview

Den kvalitative interviewmetode kan anvendes til at opnå viden om udvalgte informanternes subjektive fortolkninger og holdninger til et givet emne. Det kvalitative forskningsinterview er baseret på et princip om dialogiske samtaler og udgør i sin form en professionel samtale. Igennem samtaler kan vi opnå viden om et andet menneskes oplevelser, viden, erfaringer, holdninger, følelser og forhåbninger om det levede liv. I det kvalitative forskningsinterview er det hensigten at indhente beskrivelser af informantens livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener [Kvale:1994:19]. Forskningsinterviewet er imidlertid ikke en samtale mellem ligeværdige parter, idet vi på forhånd definerer, hvilket emne der er relevant for interviewet. Dette sker eksempelvis i kraft af vores anvendelse af en interviewguide og gennem vores kontrol med samtalen. Kontrollen udøves alene ved at stille spørgsmål til informanten og derved sættes rammen for samtalen [Kvale: 1994:20].

En måde at skabe mindre grad af kontrol og dermed tilstræbe at åbne interviewsituationen yderligere for ny viden kan være gennem anvendelsen af den narrative interviewform. I specialet har vi valgt at benytte en variant af den kvalitative interviewform: Det tematiserede narrative interview⁶⁰. Kendetegnende for denne metode er, i modsætning til det strukturerede forskningsinterview, en lav grad af styring i interviewsituationen fra interviewers side, hvor denne søger at [sætte parentes om sig selv] og dermed tilstræber, at lade informanten tale mest muligt⁶¹. De subjektive meningssammenhænge som vi får adgang til gennem informantens fortælling er de meningssammenhænge, der konstitueres, når informanten tillægger begivenheder relevant betydning og mening. Fortællingerne giver både indblik i det hændte levede livsforløb (fortid), de betydninger som forløbet har for informantens nuværende perspektiv på sin livssituation (nutid) samt betydningsfulde forhåbninger vedrørende hvad det levede liv skal bibringe (fremtid). Således åbner den narrative interviewform for at indfange den unges identitetsdannelse som en narrativ konstruktion, der relaterer sig til fortid, nutid og fremtid. Men fortællingerne er ikke fiktive, idet de er forbundet til en kontekst, som har givet den enkelte unges liv mening i form af virkelige oplevelser, der har udspillet sig i de sociale, kulturelle, historiske og institutionelle kontekster denne har indgået i gennem livet. Som udgangspunkt for udførelsen af den tematiserede narrative interviewform er vi inspirerede af den metodiske tilgang, som Elliot G. Mishler introducerer, hvor hensigten er at åbne for nye forklaringer på forskellige subjektive fortællinger i relation til

⁶⁰ Vi vil her anvende betegnelsen 'fortælling' i overført betydning for det tematiserede narrative interview. Metoden er inspireret af grounded theory og er blandt andet udviklet i en erkendelse af, at mennesker har forskellige reaktioner på sociale forhold og hændelser og disse kan ikke alene forklares ud fra klasse, alder eller køn. Videnskabsteoretisk indeholder metoden elementer fra både den hermeneutiske og fænomenologiske tradition. Dette må ses i det lys at metoden søger at opnå og udvikle ny viden og forståelse gennem samtale og tekst, hvilket sker gennem 'den hermeneutiske cirkel' [Jacobsen, Kristiansen, Prieur 2002:157].

⁶¹ Princippet om at [sætte parentes om sig selv] (Epoché) blev i sin tid (1901) introduceret af filosofen og fænomenologen Edmund Husserl.

relevante kontekster⁶². Mishlers giver et bud på et alternativ til den standardiserede og strukturerede interviewmetode. Han angiver nogle regler for, hvordan et interview kan udføres på en måde, der skaber mindre fremmedgørelse og forhindrer udelukkelse af relevant mening. Hensigten med metoden i sin rene form er, at gøre op med det asymmetriske magtforhold mellem interviewer og interviewede ved at opbryde de traditionelle roller mellem disse parter [Mishler 1986:127]. Vi anvender dog ikke Mishlers anvisninger i deres reneste form, da vi medbringer en let struktureret interviewguide. Vi er dermed interesserede i, at få adgang til unges uddannelsesorienteringer og deres ønsker som det opleves fra deres eget perspektiv. Vi har i den forbindelse valgt ikke at medbringe en snævert fokuseret interviewguide, men i stedet en guide med nogle overordnede temaer udledt af den kvantitative del af undersøgelsen [Appendiks side 18]. Således vil vi under selve interviewseancen veksle mellem at spørge ind til temaer fra informantens fortællinger og supplerende vil vi trække på temaer fra interviewguiden, når informanten går i stå. Vi tilstræber, at anskue informanten som ekspert på sit eget liv, hvor det væsentlige for os bliver, at det er informantens forståelser og interesser der bliver gjort til genstand for efterfølgende fortolkning. Dette syn på vidensproduktion henter Mishler fra den etnografiske metode, der netop er karakteriseret ved at antropologen ser det som sin væsentligste opgave at karakterisere kulturelle mønstre og systemer ud fra, hvad medlemmerne af en given kultur selv fortæller. Ifølge Mishler er der indenfor andre videnskaber, eksempelvis indenfor sociologien, opstået en tendens til, at forskeren i højere grad søger at bekræfte egne forforståelser og teser, hvilket sker ved at informanten tvinges til at forholde sig til forskerens relevanskriterier frem for at lytte til informantens egne teorier og forståelser [Mishler 1986:123].

4.2.1. Semistruktureret interview med studievejleder

Vi har valgt at lave et semistruktureret kvalitativt interview med en studievejleder ved et af de medvirkende almene gymnasier [Kvale 1994:133]. Dette har tjent flere formål. Først og fremmest har hensigten været, at få adgang til at undersøge de dominerende normer, strukturer, kulturelle meningssystemer og værdier (symbolsk vold) som eksisterer indenfor uddannelsessystemet, særligt indenfor det gymnasiale uddannelsesfelt. Ved at interviewe en studievejleder får vi således kortlagt nogle af de institutionelle strukturer, krav og målsætninger, som møder de unge, når de træder ind i det gymnasiale uddannelsesfelt. Da vi interesserer os for samspillet mellem de unges habitusrelaterede dispositioner og uddannelsessystemets virkemåde er det for os ikke tilstrækkeligt kun at indsamle empiri omkring de unges deltagerforudsætninger. Gennem dette interview får vi adgang til at beskæftige os med det institutionelle perspektiv. Dernæst eksponerer interviewet nogle problemstillinger vedrørende de unge med etnisk minoritetsbaggrund, deres uddannelsesorienteringer og vej gennem uddannelsessystemet. Interviewet har givet os kvalificeret information, som vi anvender i forbindelse

⁶² Elliot G. Mishler er professor på social psykologi, Harvard Medical School. Mishler er valgt på baggrund af hans metodiske fokus på aktørens fortælling i relation til relevante kontekster som noget der skal spørges ind til. Denne tilgang er i overensstemmelse med vores fokus på aktøren i form af en samfundsvidenskabelig dimension. Konteksterne bliver endvidere en måde at sikre at aktøren ikke kan fortælle sig selv og sin livshistorie som hvad som helst sådan som Bourdieus kritik slår sig på, idet konteksterne – de objektive strukturer i Bourdieus forstand – er med til at 'fastholde' aktørens fortælling.

med bearbejdningen af interviewene med de unge samt i den kvantitative analysedel. Således tjener interviewet også det formål, at det relaterer de to empiriske dele af specialet til hinanden, den kvalitative såvel som den kvantitative del [Appendiks side 16].

4.2.2. Udvalgelse af informanter

Vores måde at udvælge og komme i forbindelse med informanterne til de narrative interview gik gennem de besvarede spørgeskemaer. De unge der havde ønsket at deltage i et senere interview havde under selve spørgeskemabesvarelsen angivet deres navn, adresse og telefonnummer bagerst, jf. spørgeskemakonstruktion. Dermed blev det muligt for os at udvælge informanter på baggrund af deres specifikke besvarelser af spørgeskemaets spørgsmål. Dette betød helt konkret, at det blev muligt at skabe mere konsistens i vores udvælgelse, ligesom det blev muligt for os at tegne en profil af personerne på forhånd. Der lå flere forhold til grund for udvælgelsen af informanterne til de kvalitative interviews. Vi valgte primært informanter ud fra hyppighedskriterier forekommende i det kvantitative materiale: For det *første* de unges køn, for det *andet* de unges etniske baggrund, for det *tredje* de unges valg af videregående uddannelse og for det *fjerde* de unges forældres placering på arbejdsmarkedet og deres uddannelsesmæssige baggrund. Vi valgte unge fra to etniske grupper der var hyppigst forekommende i besvarelserne; etnisk tyrkiske og etnisk pakistanske unge. Vi valgte at interviewe to af hvert køn fra hver etnisk gruppe. Ligeledes valgte vi informanter ud fra de unges forskellige sociale baggrund og uddannelsesorienteringer og kunne på den måde få en større eksemplarisk variation mellem informanterne.

Ud fra spørgeskemaet valgte vi for det *første* Zeynep som eksponent for en social og uddannelsesmæssig baggrund, hvor forældrene ingen erhvervsuddannelse har. Hendes mor er således arbejdsløs, mens hendes far arbejder på fabrik. Zeynep vil gerne læse en lang videregående uddannelse. For det *andet* valgte vi Erkan som eksponent for en social og uddannelsesmæssig baggrund, hvor forældrene ingen erhvervsuddannelse har, men arbejder som selvstændige. Erkan vil gerne læse en kort videregående uddannelse. For det *tredje* valgte vi Sidrah som eksponent for en social og uddannelsesmæssig baggrund hvor hendes far har en lang videregående uddannelse men nu arbejder som taxachauffør. Moderen har ingen erhvervsuddannelse og er hjemmegående. Sidrah vil gerne læse en lang videregående uddannelse. For det *fjerde* valgte vi Azhar som eksponent for en social og uddannelsesmæssig baggrund, hvor hans far er uddannet elektriker. Hans mor har ingen erhvervsuddannelse. De er begge arbejdsløse. Azhar vil gerne læse en lang videregående uddannelse.

4.2.3. Tematisering & fortælleopfordring – Skolegang og uddannelse

Det tematiserede narrative interview er kendetegnet ved en let grad af tematisering omkring én eller flere områder eller begivenheder i en persons livshistorie og den er anvendelig til at belyse aktører som befinder sig i den samme situation [Mishler 1986:99]. De interviewede unge med etnisk minoritetsbaggrund, befinder sig i det danske uddannelsessystem som de alle har dybdegående erfaringer med. Alle fire unge har gået i en

dansk folkeskole og er nu ved at afslutte en gymnasial uddannelse. Derudover har vores informanter det forhold til fælles, at de har et andet modersmål end dansk og har erfaringer med at være i skolesystemet som elever med en etnisk minoritetsbaggrund i det danske samfund. Formålet med det tematiserede narrative interview er at opnå stor grad af dybde og indsigt i den personlige kontekst og i variationerne i de interviewedes opfattelser og meninger omkring den pågældende situation. Vores fokus for tematiseringen af de unges fortællinger er *skolegang* og *uddannelse*. Dette valg beror på vores interesse for at høre om informanternes skolegang og erfaringer med at være deltagere i den institutionelle kontekst, som det danske uddannelsessystem udgør. For at forstå de unges uddannelsesorienteringer fandt vi den tidligere skolegang og de unges familiemæssige baggrund relevant. Inden interviewets begyndelse informerede vi informanterne om selve interviewmetoden og vores interesser og formål med interviewene. Således gjorde vi det klart for alle informanter, at vi var interesserede i at høre deres personlige livshistorie med særlig vægt på de betydninger, som uddannelse havde haft i deres liv og for deres uddannelsesvalg. Vores introduktion til den narrative interviewform havde derfor et dobbelt formål: På den *ene* side at give den unge et kendskab til interviewprocessen. På den *anden* side som tilvænnning til interviewsituationen for derved at gøre samtalen mindre formel. Efter introduktionen gav vi informanten en fortælleopfordring, hvorefter fortællingen blev påbegyndt. Fortælleopfordringen var i interviewguiden til de unge: "Prøv at fortælle alt hvad du kan huske fra din skoletid, helt tilbage fra folkeskolen?" [Appendiks side 18].

Det skal yderligere fremhæves, at vores bevæggrund for at tale med de unge bunder i vores interesse i at undersøge, hvordan de unge omgås spændingsfeltet mellem modernitet og tradition, ligesom vores interesse for spændingsfeltet mellem kulturel frisættelse (Thomas Ziehe) og kulturel og social reproduktion (Pierre Bourdieu) har været styrende for interviewene. Dermed har vores teoretiske fokus været inddraget som forforståelser og har haft betydning for de spørgsmål vi har stillet de unge.

4.2.4. Interviewinteraktion – Etik & kultursensitivitet

Vi valgte at udføre interviewene i et lokale på de gymnasiale uddannelsesinstitutioner, hvor de unge gik. Da det at blive interviewet er uvant for de fleste mennesker tilstræbte vi at interviewe de unge i deres vanlige omgivelser. Samtidig var vi opmærksomme på, at stedets lokalitet kunne have en betydning for indholdet af det, der blev fortalt, og at en konsekvens kunne blive informantens tilbøjelighed til at forholde sig mindre kritisk overfor den gymnasiale uddannelsesinstitution. Idet den kvalitative interviewform udspiller sig som en samtale, vil der altid være sociokulturelle dynamikker på spil mellem informant og forsker. Dette forstærkes endvidere i mødet mellem os som etniske danskere og informanterne som unge med etnisk minoritetsbaggrund. Der udspiller sig med andre ord et 'kulturmøde' i interviewsituationen. Vi har flere eksempler på, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund direkte henvender sig spørgende til interviewerens som repræsentant for 'den

danske kultur'. Interviewsituationen udgør ikke et symmetrisk forhold mellem de to samtalepartnere⁶³. Da køn kan have en vis betydning for åbenheden i interviewet, valgte vi at interviewe mand til mand og kvinde til kvinde. Dette valg blev truffet ud fra en antagelse om, at piger er mere villige til at åbne sig overfor en kvindelig interviewer end overfor en mand og omvendt. Ydermere lå der en kultursensitiv tænkning til grund for denne beslutning, idet vi forestillede os, at de unges mulige religiøse baggrund kunne have betydninger for, hvem de ville åbne sig overfor. Vi er i den forbindelse bevidste omkring, at vores adgang til informanternes livsverden, er underlagt en professionel situation, hvor samtaleens oprindelige form ændrer sig fra at være gensidig og åben til at være ensidig og åben [Fog 1994:25]. Vores interviews har dermed mest karakter af at være ensidigt fortrolige samtaler. Åbenheden i situationen er i høj grad afhængig af den tillidskontrakt som vi fra begyndelsen har indgået med informanterne. Her har vi tilstræbt at interviewe ud fra en række grundlæggende idealer om *empati*, *spontanitet* og *opmærksomhed*. Under selve interviewene var vi opmærksomme på at benytte disse tre forhold for at få informanterne til at føle, at deres fortællinger var spændende og relevante. Udtryk som 'hm' og 'ja' blev brugt som løbende opfordringer til, at informanterne skulle fortsætte sin fortælling ligesom smil, gestik, kropssprog og lignende signaler blev anvendt som redskaber til at opfordre fortælleren til at tale videre og derved forstyrre fortællingen mindst muligt. Enhver forskningsproces er et etisk anliggende. Når vi inddrager mennesker i interviews er det i særlig grad væsentligt at forholde sig til etiske aspekter i processen. Vi valgte derfor at informere alle vores informanter klart og præcist om formålet med interviewet og om selve specialet. Derudover sikrede vi deltagerne anonymitet ved at sløre informanternes identitet og navnene på de gymnasiale uddannelsesinstitutioner som de befandt sig på [Halkier 2003:69]. Endvidere understregede vi overfor informanterne, at ingen andre end vi og vores vejledere ville læse og høre interviewmaterialet. Da den narrative interviewmetode er en meget personlig og intim interviewform valgte vi at gøre meget ud af 'briefing' og 'debriefing'. Efter selve interviewet, valgte vi ligeledes, at spørge informanterne, hvordan de havde oplevet det, at deltage. På den måde forsøgte vi at undgå, at nogle skulle gå derfra med en ubehagelig følelse af at have udleveret alt for personlige elementer af sit liv til en helt fremmed person.

4.2.5. Transskriptionsprocedure & interviewfortolkning

Interviewene med de fire informanter er alle blevet transskriberet 'fra tale til tekst'. Vi er i den forbindelse bevidste omkring, at transskriptioner af interviewene er kunstige konstruktioner og kan i sig selv betragtes som en fortolkningsproces [Kvale 1994:163]. Vi har ikke fulgt nogen specifik transskriptionsprocedure, men har foretaget nogle overordnede overvejelser og retningslinier. I bearbejdelsen af de båndede interview har vi tilstræbt at transskribere interviewene ordret. Dog har vi valgt at kondensere sætninger og passager, der

⁶³ Jette Fog beskæftiger sig med de skjulte dynamikker der er til stede mellem interviewer og interviewede i en samtalsituation, som har konsekvenser for interviewet. Ifølge Fog består asymmetrien i det forhold, at de to samtalepartnere tilskriver hinanden forskellig symbolsk værdi i situationen. De to samtalepartnere positionerer hinanden i situationen i kraft af deres positionelle forskelligheder som informant og forsker. Vi kan yderligere tilføje oppositioner som mand-kvinde, gymnasieelev-akademiker, yngre-ældre, etnisk dansk - etnisk minoritetsbaggrund og lignende. Disse oppositioner kan få en vidtrækkende betydning for det, der fortælles [Fog 1994:259]. Jette Fog er mag. art og ph.d. og lektor i klinisk psykologi ved Århus universitet

bærer præg af gentagelser og fyld, ligesom vi benytter os af generel tegnsætning for at gøre interviewudskriften læsevenlig. Dette begrundes med, at de sproglige nuancer ikke har været vores fokus for analysen og derfor ikke er relevant.

Interviewanalyserne blev påbegyndt ved at bestemme en række temaer ud fra en meningskondensering, hvor vi samtidig havde interviewenes formål og specialets problemstilling in mente. Vi valgte at kategorisere interviewenes indhold ud fra parametre som social baggrund, uddannelsesorienteringer, uddannelsesværdier og holdninger samt ud fra etnisk identifikation. Fortolkningen af de transskriberede narrative interviews er gjort ud fra tre analytiske niveauer, som vi har bevæget os imellem og gennem flere fortolkningsfaser, har vi tilstræbt at bevæge os fra første til sidste niveau. På det *første* niveau har vi tilstræbt at komme tæt på informantens selvforståelse for at skabe nærhed til forskningsfeltet. Således har vi forsøgt at nedbryde dualismen mellem 'os' og 'de andre' ved at blive én af dem. Her har vi hæftet os ved særlige oplevelser og erfaringer som ifølge informanten har haft betydning for dennes skolegang og syn på uddannelse. På det *andet* niveau har vi tilstræbt en kritisk commonsense forståelse, hvor vi har hævet os et stykke over informantens egen selvforståelse og mening om sig selv. På dette niveau har vi søgt at læse mellem linierne, dog uden for alvor at inddrage nye perspektiver på udsagnene. På det *tredje* og sidste niveau har vi anlagt en teoretisk forståelsesramme for fortolkningen og meningen i interviewene [Kvale 1994:212]. Her tilsigter vi at overskride informantens egen selvforståelse og derved relatere denne til de teoretiske redskaber, hvilket placerer analyserne indenfor en akademisk tradition. I hermeneutisk forstand stiller vi de transskriberede narrative interviews overfor en meningsfortolkning, hvori betydningen sker gennem en cirkulær proces fra enkelte tekstdele til en samfundsmæssig helhed⁶⁴.

4.3. Repræsentativitet & validitet

I forbindelse med spørgsmålet om *repræsentativitet* er vi, set i lyset af ovenstående, bevidste om, at der grundet udtrækningsmetoden i den kvantitative del ikke kan tale om statistisk repræsentativitet i snæver statistik forstand. Alligevel mener vi, med særligt udgangspunkt i Flyvbjergs argumentation, at vi kan generalisere undersøgelsen udover sin egen kontekst⁶⁵. Det kan vi, fordi de gymnasiale uddannelsesinstitutioner, som vi har udvalgt som indgangsvinkel til de unge respondenter er fundet på baggrund af nogle kriterier, der med rimelighed kan formodes også at vedkomme andre end kun disse enkelte uddannelser og kommunale regioner [Flyvbjerg 1991:148]. Det *første* kriterium er, at de udvalgte gymnasiale uddannelser er uddannelsesinstitutioner, hvor forekomsten af unge med etnisk minoritetsbaggrund, er på mellem 20-40 % af den samlede elevgruppe. For det *andet* er respondenterne eksempler på unge mellem 18-26 år der bor i en storby eller i randområder til en sådan. For det *tredje* er respondenterne unge, der alle går

⁶⁴ Her tænker vi på den hermeneutiske cirkel, herunder del-helhed og subjekt-objekt. Ved vores analyse af de kvalitative interviews har vi først læst interviewene og derved opnået en generel forståelse. Derefter er vi gået tilbage og lokaliseret bestemte temaer og kategorier i interviewene for derefter at se interviewet ud fra et samfundsmæssigt og helhedsmæssigt perspektiv i lyset af de enkelte dele. En lignende bevægelse har vi foretaget ved subjekt-objekt relationer.

⁶⁵ Bent Flyvbjerg er docent ved institut for samfundsudvikling og planlægning, Aalborg Universitetscenter.

på sidste årgang på de gymnasiale uddannelser. For det *fjerde* og sidste kan de udvalgte gymnasiale uddannelser karakteriseres ved at være placeret i geografiske områder, der i særlig grad er kendetegnende ved en flerkulturel sammensat befolkning. Derudover vil vi argumentere for, at de gymnasiale uddannelsesinstitutioner er underlagt nogle strukturelle forhold i form af en bestemt pædagogik og didaktik, der ud fra ministerielt og nationalt nedsatte læseplaner og formålsparagraffer, skaber nogle 'uddannelses- og hverdagsmæssige betingelser', der vedkommer alle grupper af unge der befinder sig indenfor denne kontekst. Disse betingelser må være tilnærmelsesvis ensartede for de gymnasiale uddannelser på landsplan. Vi antager derved, at disse kriterier hæver vores undersøgelsesobjekt udover sin egen kontekst – kvantitativt såvel som kvalitativt. Kriterierne udgør altså en række forhold, der også kan formodes at gøre sig gældende for unge med etnisk minoritetsbaggrund på de gymnasiale uddannelsesinstitutioner i andre storbyer. Det betyder i sidste ende, at vi i fortolkningsprocessen af de kvantitative og kvalitative data tilstræber validitet på forskellige niveauer. Først og fremmest tilstræber vi *kommunikativ* validitet, hvilket betyder, at vores analyser er blevet til i et arbejdsfællesskab, hvor flere personer analyserer det empiriske materiale, hvilket gerne skulle øge kvaliteten og gyldigheden af analyserne [Halkier 2002:111]. Dernæst tilstræber vi validitet i *teoretisk* forstand idet vores teori giver os hypoteser, begreber og perspektiver, hvormed vi kan analysere og fortolke vores materiale. Validitet tilstræbes også i forbindelse med metodetriangulering, hvor de resultater, der fremanalyseres gennem de anvendte metoder, gensidigt kan supplere, udbygge og understøtte hinanden. Den kvantitative undersøgelse validerer vi særligt i kraft af, at vi gennemgående har tilstræbt at følge de procedurer og metodiske retningslinier der henvises til indenfor den kvantitative videnskab. Samlet set anvendes validitet og reliabilitet gennem undersøgelsen i kraft af, at vi på alle niveauer tilstræber høj grad af *gennemsigthed* i forhold til alle valg, der er truffet i forskningsprocessen.

4.3.1. Metodetriangulering

På den baggrund antager vi, at det må være undersøgelsesobjektets kundskabsmæssige formål, dets problemstilling og genstandsfelt, der bør være afgørende for, hvilke metodiske fremgangsmåder vi betjener os af. Således agiterer vi for et *pragmatisk* videnskabsyn, hvor metodevalget ikke bør være bestemt af, hvilken fremgangsmåde forskeren tilfældigvis har kendskab til eller synes bedst om. Ofte fremstilles kvantitative metoder som rundet af positivistisk erkendelse, mens kvalitative metoder tillægges fænomenologisk og hermeneutisk epistemologi. Frem for at havne i en ukonstruktiv og skævvredet modstilling, vil vi, uden at assimilere metoderne, fastholde den klare pointe, at alle videnskabelige metoder, kvalitative som kvantitative, er teoretiske *konstruktions*processer udført af forskere med forforståelser og interesser i feltet. Vi mener, det er vigtigt at overkomme modsætningsforholdet mellem metoderne og i stedet påpege hvor og hvordan, de kan supplere hinanden på en frugtbar måde. Vi kan derved fremhæve, at der i den kvantitative metode foreligger en række sammenfaldende kvalitative trin og momenter, som kan sidestilles med en hermeneutisk fortolkningsproces af tal såvel som i konstruktionen af spørgeskemaet. I selve fortolkningsfasen af de

kvantitative data skal det pointeres, at vi ikke blot beskriver og fremstiller tal, men at vi i stedet bevidst har valgt, at bruge kvalitative og teoretiske begreber. Således har vi skabt en fremstilling, der bærer præg af en balanceakt mellem tal og figurer og kvalitative fortolkninger.

I specialet anvender vi flere forskellige empiriproducerende metoder til at undersøge det samme sociale fænomen, idet vi kombinerer spørgeskemaundersøgelsens resultater med kvalitative interviews. Metoderne kan understøtte hinanden og på den måde validere undersøgelsens resultater gensidigt. Yderligere er metoderne hver for sig velegnede til, at afdække forskellige dimensioner af den sociale virkelighed, hvor *'det drejer sig om at vælge forskellige indsamlingsteknikker, der supplerer hinanden'*, og hvor de svagheder der knytter sig til de kvantitative metoder, opvejes af de stærke sider ved kvalitativ empiri [Andersen 2002:208]. Vi mener i forlængelse heraf, at mange samfundsvidenskabelige undersøgelsesprojekter vil være tjent med at anvende begge typer af data. Hensigten med denne metodetriangulering er dermed også at få afdækket undersøgelsesgenstanden fra flere perspektiver. De kvantitative data er i vores undersøgelse velegnede til eksempelvis at belyse sociale strukturer, sociale baggrunde og sociokulturelle parametre hos *større grupper* af respondenter. Her bliver det muligt at beskrive og se sammenhængen mellem forskellige sociale fænomeners udbredelse hos forskellige etniske grupper [Andersen 2002:147]. Med den kvantitative metode kan vi påpege korrelationer mellem variabler. Samtidig er det væsentligt at holde sig for øje, at en mulig kausal sammenhæng også kan være afhængig af noget tredje. Derimod afgiver den kvantitative metode respondenterne svarmuligheder indenfor et afgrænset felt, som er konstrueret på forhånd⁶⁶. De kvalitative data sigter i højere grad mod at afdække enkelttilfælde og gå i dybden med den enkeltes personlige følelser, erfaringer, motivationer og livsverden. Særligt kan det kvalitative interview åbne for komplekse og specifikke forhold, der gør sig gældende i en *'valgsituation'*, eksempelvis unges individuelle uddannelsesorienteringer. Vi vil få adgang til de mulige frustrationer, der kan ligge bag uddannelse som socialt fænomen, ligesom vi kan få adgang til, hvorfor den unge alligevel valgte at gøre eller handle på bestemte måder af enten nødvendige eller fordelagtige grunde. Den kvalitative metode kommer mere i dybden i forhold til at kunne give subjektive forklaringer på de tendenser, der viser sig i de kvantitative analyser. Ligeledes åbner brugen af de kvalitative interviews, i forlængelse af den kvantitative del, for nye perspektiver og svar på undersøgelsens problemstilling, da interviewerens har mulighed for at stille nye og vedvarende spørgsmål til informanten undervejs i interviewet. På den måde åbnes der op for en dybere forståelse af det undersøgte sociale fænomen. Dermed kan de to typer af data forenes i en metodetriangulering, hvor resultaterne fra den kvantitative undersøgelsesdel kan efterprøves og udbygges med svarene i de kvalitative interviews. Ved at kombinere de to metoder kan vi samlet set hente øget forklaringskraft i forståelsen af, hvad der kendetegner unge med etnisk minoritetsbaggrunds livssituation og opvækst, deres uddannelsesvalg og erfaringer i uddannelsessystemet. På den baggrund kan vi opnå en dybere forståelse for de bevæggrunde der ligger til grund for deres uddannelsesorienteringer og strategier. I specialet er det derudover af særlig betydning at

⁶⁶ Denne problematik har vi delvist tilgodeset ved at foretage en pilottest, jf. 4.1.5. Pilottest side 44.

benytte de tematiserede narrative interview i forhold til at få adgang til, hvilken betydning etnicitet og habitusrelaterede dispositioner i denne forbindelse har for deres uddannelsesorienteringer. Da spørgeskemaet i mindre grad er tematiseret omkring etnicitet, men i højere grad omkring generelle sociale baggrunde, vil vi gennem de kvalitative interviews få særligt adgang til viden omkring, hvilke betydning etnisk identitetsdannelse har for de unge med etnisk minoritetsbaggrund, deres uddannelsesorientering og strategier. Således vil de to metoder komplementere hinanden i forhold til at kunne give et fyldestgørende svar på vores problemformulering, idet de kan anvendes til at afdække forskellige områder af genstandsfeltet.

4.4. Analysestrategi & forskningsspørgsmål – Operationalisering af teoretiske optik

Som allerede angivet består vores teoretiske optik af forskellige teoretiske tilgange med forskellig status og videnskabsteoretiske præmisser, jf. teoretisk tilgang side 20-38. Det har derfor også betydning for, hvordan disse teoretiske tilgange bliver operationaliseret i henholdsvis den kvantitative og kvalitative analyse. I den forbindelse er Bourdieus praksisteori et centralt udgangspunkt i både vores kvantitative og kvalitative analysedel. Vi anvender endvidere Barths forståelse af etniske grupper samt Baumanns fokus på tidens 'dominerende diskurser' og 'skiftende identiteter', som udgør en forståelse af etnisk identitetsdannelse hos de unge med etnisk minoritetsbaggrund. På den vis udgør Bourdieu, Barth og Baumann vores primære teoretiske udgangspunkt. I relation til Bourdieus praksisteori ser vi en række uddannelsesstrategier sådan som Zeuner har præsenteret dem. Hutters udvikler to andre uddannelsesstrategier ved at inddrage en række modernitetsteoretiske perspektiver i forlængelse af Bourdieu, hvilket vi desuden relaterer til Ziehes modernitetsteori om kulturel frisættelse og individualisering. Zeuner og Hutters uddannelsesstrategier operationaliseres med hver deres udsigelseskraft. Zeuners uddannelsesstrategier vil fremgå i den kvantitative analyse i relation til de unges sociale baggrund. Hutters uddannelsesstrategier vil fremgå i den kvalitative analyse i relation til de unges ambivalenser mellem tradition og modernitet. Denne sondring mellem de teoretiske tilgange er analytisk, men skal som en konsekvens af vores grundlæggende afsæt i Bourdieus praksisteori, tænkes relationelt. I det følgende vil vi ud fra vores teoretiske optik stille nogle forskningsspørgsmål til de kvantitative og kvalitative analyser, hvilket har til hensigt at fungere som en analysestrategi, hvor vi kan åbne op for en besvarelse af vores problemformulering.

4.4.1. Kvantitativ del

Den kvantitative analyse vil bestå af fire analysedele. Nedenfor fremsætter vi de forskningsspørgsmål som vi stiller til de enkelte analysedele.

Analysedel 1:

- *Hvilke sociale baggrunde i form af habitus, social klasse, økonomiske og uddannelsesmæssige kapitaler kan vi lokalisere i de unges familier og er der forskel på kapitalsammensætningen hos forskellige etniske grupper?*

Analysedel 2:

- *Hvordan orienterer de unge sig mod de videregående uddannelser, og kan vi i den forbindelse lokalisere forskellige kulturelle og sociale reproduktionsstrategier hos de etniske grupper på baggrund af de unges orienteringer og ønsker for valg af uddannelsesniveau. I så fald hvilke?*
- *Hvilken rolle spiller begrebet 'arvens modsigelser' i forældrenes forventninger til de unges uddannelsesniveau?*
- *Hvilken rolle spiller (kultur)mødet mellem de unges habitusrelaterede dispositioner og uddannelsesfeltets objektive strukturer i de unges uddannelsesorienteringer (habitus som sted for forandring)?*
- *Hvorledes fremkommer spændingsfeltet mellem kulturel frisættelse, de unges diskursive normativitet og de objektive strukturer?*
- *Hvilken rolle spiller køn i de unges orienteringer mod de videregående uddannelser?*

Analysedel 3:

- *Hvilke klasserelaterede uddannelsesstrategier (instrumentelle og eksperimentelle) er de unge mest påvirket af?*
- *Hvilke holdninger til uddannelse kommer til udtryk i denne forbindelse, og hvorledes kan disse holdninger og strategier relateres til de unges sociale baggrunde, habitus og kapitaler?*

Analysedel 4:

- *Hvilke uddannelsesmæssige kapitaler og ressourcer bærer de unge med sig ind i de gymnasiale uddannelser, og hvorledes skaber disse henholdsvis muligheder og begrænsninger for de unge i forhold til at opnå succes på det gymnasiale uddannelsesfelt?*
- *Hvilke muligheder og begrænsninger kan lokaliseres i forhold til kulturmødet mellem de unge med etnisk minoritets- og majoritetsbaggrund på det gymnasiale uddannelsesfelt, og bliver uddannelse i den forbindelse sted for kulturel og social integration?*

4.4.2. Kvalitativ del

I den kvalitative analyse bliver hvert interview anvendt ud fra et eksemplarisk princip, hvor vi tilstræber at påvise fire forskellige måder at håndtere og tilnærme sig målet om en videregående uddannelse. De fire analyser organiseres efter en struktur, der spænder over *tre* tematiserede analysedele, hvor de unge udvikler karriereveje på følgende måder:

Analysedel 1:

Som positioner i et felt, med afsæt i Bourdieus dispositioner, kapitaler, habitus og felt.

- *Hvilke habitusrelaterede dispositioner er de unge i besiddelse af, og hvorledes bringes disse i spil med normerne og kravene på uddannelsesfeltet?*
- *Hvilke muligheder og begrænsninger har de for at opnå succes?*

Analysedel 2:

Som etnisk identitetsdannelse, med afsæt i Baumanns dominerende diskurser og skiftende identiteter, hvor uddannelse anvendes som måder at skabe sammenhæng mellem 'hjemlandet' og Danmark. – og hvor den unge både skal tilfredsstille forældre og normen i Danmark.

- *Hvilken betydning har de unges subjektive konstruktioner af etnicitet samt tidens dominerende diskurser for de unges uddannelsesstrategier?*

Analysedel 3:

Som del af den senmodernitet, som de unge navigerer indenfor, hvor de tager forskellige uddannelsesstrategier i anvendelse. Her med afsæt i Hutters to uddannelsesstrategier – den instrumentelle og selvrealiserende samt det modernitetsteoretiske ambivalenser i form af Ziehe.

- *Hvordan kan vi forstå de unges valg af uddannelsesstrategier i relation til senmoderniteten og spændingsfeltet mellem tradition og modernitet?*
- *Hvordan forholder de sig til senmodernitetens ændrede krav om individualisering?*

5. Kvantitativ analyse - En spørgeskemaundersøgelse

I denne del af specialet følger den kvantitative analysedel, som vi har valgt at strukturere i fire analysedele ud fra følgende temaer: (1) Habitus og sociale baggrunde, (2) Orienteringer mod de videregående uddannelser - subjektive ønsker og objektive muligheder, (3) Instrumentelle og eksperimentelle uddannelsesstrategier - Kulturel og social reproduktion (4) De unges uddannelsesmæssige kapitaler.

Temaerne er formuleret ud fra analyse af det kvantitative datamateriale i samspil med vores teoretiske hypoteser og problemstillinger. Analyserne er deskriptive og igennem forskellige krydstabuleringer tjener de til at afdække sociale strukturer på et makroplan vedrørende de unge. Vi vil i denne analysedel kunne pege på interessante tendenser og sammenhænge vedrørende større grupper af unge, som ikke er mulige at få adgang til gennem enkelte kvalitative interviews alene og som måske ikke er bevidste for den enkelte unge, når denne sidder i interviewsituationen. Vi vil løbende diskutere, forsøgsvist kommentere og vurdere hvad der kan ligge til grund for de tendenser, der viser sig i samspil med vores teori.

5.1. Habitus & sociale baggrunde

I denne analyse del vil vi kortlægge de unges sociale baggrunde ved at afdække forældrenes socialklasse og uddannelsesniveaue med Bourdieus begreber defineret som deres uddannelsesmæssige kapitaler og deres placering i rummet af objektive positioner. Dette gør vi for at få adgang til de unges habitusrelaterede dispositioner i primær socialisation, da forældrenes kapitalsammensætning og sociale position spiller en rolle for konstitueringen af de unges habitus, muligheder i uddannelsessystemet og de uddannelsesstrategier, som de unge tager i brug. Således får vi mulighed for at afdække, om der er økonomisk og/eller uddannelsesmæssig kapital på spil i familierne. En central skillelinie i analyserne vil være etnicitet og vores beskrivelser af de unge vil ske ud fra henholdsvis unge med etnisk dansk baggrund og unge med etnisk minoritetsbaggrund, jf. begrebsafklaring side 5. De steder hvor vi differentierer de etniske grupper, anvendes betegnelsen 'etnisk dansk' og 'etnisk tyrkisk'⁶⁷. Formålet med undersøgelsen er at søge den sociale verden for forklaringskraft i bred forstand. Vores hensigt er, at afdække sociale og uddannelsesmæssige baggrunde hos unge fra forskellige migrantgrupper, da vi i kraft af vores teoretiske antagelser er af den opfattelse, at den sociale baggrund og omfanget af uddannelsesmæssig kapital i familierne spiller en rolle for de unges dispositioner og objektive muligheder i uddannelsesfeltet⁶⁸.

⁶⁷ Vi er opmærksomme på det problematiske ved at opdele og kategorisere mennesker i etniske grupper, idet risikoen består i at etnicisere og kulturessensialisere ved at hente forklaringskraft i eksempelvis en såkaldt tyrkisk kultur etc. Dette er ikke vores hensigt.

⁶⁸ Vi anerkender den sociale verden som historisk konstitueret både i fortid og i nutid. De unge må også forstås i relation til fortiden og forældrenes socialisering og ikke kun i relation til senmoderniteten og nye identitetsformer. For at skabe en helhedsforståelse af disse unge, mener vi, at det er væsentligt at inddrage den kulturelle fortid og de unges socialisering i familien, samtidig med at vi inddrager den nutidige senmoderne samfundsmæssige kontekst. Således ønsker vi at anskue de unge med etnisk minoritetsbaggrunds livssituation og position som et møde mellem habitusformer og samfundsmæssige betingelser.

5.1.1. Beskæftigelse, habitus & familiemønstre

Differentierer vi de største etniske grupper i materialet ser vi, at beskæftigelsesfrekvensen hos etnisk tyrkiske mødre er på 45 %, mens den er noget lavere for etnisk pakistanske mødre, 34 % (Fig. 1.1) Desuden er beskæftigelsesfrekvensen højere blandt de etnisk tyrkiske fædre end blandt de etnisk pakistanske fædre. 87 % af de etnisk tyrkiske fædre er i beskæftigelse, mens 57 % af de etnisk pakistanske fædre er i beskæftigelse [Fig.1.2. bilag:86]. Denne tendens bekræftes også af Jeppesen & Nielsen, 1998 og af Jeppesen 1989⁶⁹.

Fig.1.1 Har dine forældre et arbejde i øjeblikket? (mor)

					Total
	Danmark	Tyrkiet	Pakistan	øvrige lande	
ja	441 90,2%	24 45,3%	16 34,0%	55 53,4%	536 77,5%
nej	48 9,8%	29 54,7%	31 66,0%	48 46,6%	156 22,5%
Total	489 100,0%	53 100,0%	47 100,0%	103 100,0%	692 100,0%

Signifikans $p = ,000$

Sammenlignet med de etnisk danske forældre er arbejdsløsheden generelt høj blandt alle grupper af etniske minoriteter og set ud fra køn er den størst for mødre. Den høje arbejdsløshed eller fraværet fra arbejdsmarkedet kan dels forklares ud fra en kollektiv familiestruktur og kønsrelaterede habitus, der er grundlagt i en anden samfundsstruktur. Indenfor denne familiestruktur er mødre i højere grad hjemmegående eller arbejdende, mens fædre har rollen som forsørgere⁷⁰. En anden strukturel forklaring skal findes i et historisk migrationsperspektiv. Arbejdsmigranterne der kom til Danmark i 60'erne fra landområder i Tyrkiet og Pakistan (primært mænd i migrationens første fase) fik i starten beskæftigelse ved ufaglært arbejde. Erhvervsstrukturen i Danmark ændrede sig siden, hvilket betyder, at mulighederne for at få arbejde i den ufaglærte sektor er mindsket markant siden slutningen af 1980'erne [Moldenhawer 2001:120]. Arbejdsmarkedet efterspørger i dag en anden arbejdskraft, hvor uddannelsesmæssig kapital i højere grad er blevet nødvendig for at få et arbejde. Således er der en tendens til, at grupper med en sparsom uddannelsesmæssig kapital, marginaliseres på arbejdsmarkedet. Sideløbende med den ændrede erhvervsstruktur er der opstået en øget diskrimination og modvilje overfor de etniske minoritetsgrupper i det danske samfund, hvilket også er med til at marginalisere disse grupper fra arbejdsmarkedet. Et vilkår der

⁶⁹ Bolette Moldenhawer refererer til Kirsten Just Jeppesens og Anne Niensens undersøgelse; "Etniske minoritetsbørn i Danmark – det første leveår," 1998, SFI, der viser, at sammenlignet med de tyrkiske minoriteter, er de pakistanske minoriteter på nogle områder mindre strukturelt og kulturelt integreret i det danske samfund. De pakistanske familier har en lavere årsindkomst, en højere andel af hjemmegående husmødre og selvstændige, taler mindre hyppigt dansk i hjemmet, har flere børn og vægter hyppigere religionen i opdragelsen. Alligevel ser børnene i de pakistanske familier ud til at opnå succes i skole- og uddannelsessystemet i større omfang end børnene fra de tyrkiske familier. Vi vender tilbage til denne diskussion i analysedel to, omhandlende de unges uddannelsesorienteringer side 62-70.

⁷⁰ Vi kan dertil bemærke, at vi ud fra et kultursensitivt dobbeltblik er bevidste omkring, at kategorien arbejdsløs også kan forstås som et fravær fra arbejdsmarkedet ved eksempelvis at være hjemmegående, hvilket også kan opfattes som en reel arbejdsfunktion.

ligeledes gør sig gældende er den marginalisering, som etniske minoriteter med lange videregående uddannelser fra hjemlandet, udsættes for i Danmark⁷¹.

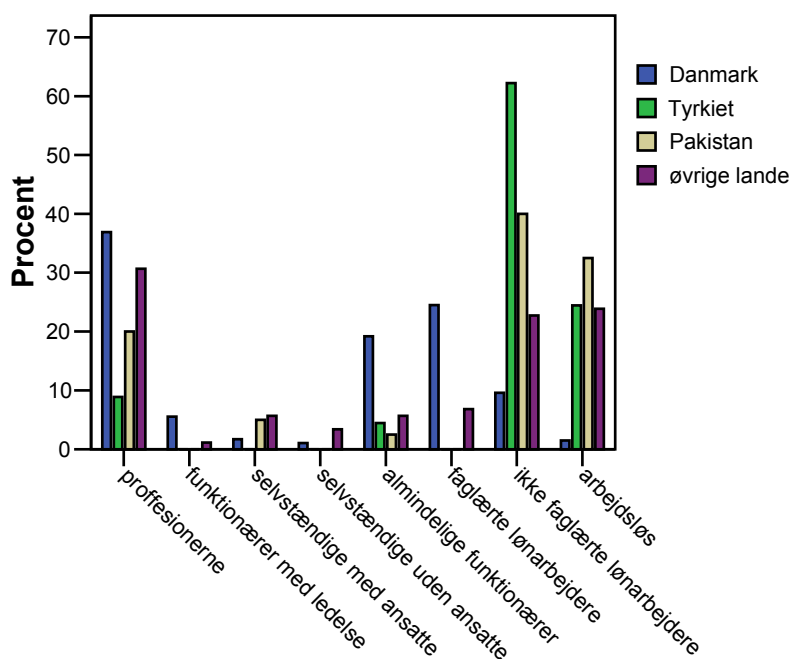
5.1.2 Social klasse & etnicitet

Som et led i at afdække forældrenes placering i rummet af sociale positioner ser vi i det følgende på forældrenes beskæftigelse og socialklasseforhold, her defineret ved SFI's syv sociale klasser samt kategorien arbejdsløs⁷². Det skal pointeres, at indplaceringen i socialklasser (fig.1.3) dækker over forældrenes stillingsbetegnelser, som de var dengang de havde arbejde eller er nu. Arbejdsløshedskategorien dækker i denne figur således over de forældre, der aldrig har haft et arbejde i Danmark. Der er betydelige forskelle på, hvilke socialklasser de etnisk tyrkiske og etnisk pakistanske mødre tilhører. I figur 1.3 ses det, at gruppen af etnisk pakistanske mødre, der er beskæftiget i professionerne udgør 20 %. Den er dermed signifikant større end gruppen af etnisk tyrkiske mødre, som er ansat ved professionerne, og udgør 9 %. På samme måde er andelen af etnisk pakistanske mødre, der er beskæftiget ved ufaglært arbejde signifikant mindre (40 %) end andelen af etnisk tyrkiske mødre, der udgør 62 %. Dette kan afspejle en forskel i omfanget af skolegang og uddannelsesmæssig kapital hos de to grupper af migranter.

Fig. 1.3 Hvad var/er dine forældres stillingsbetegnelse? (mor)

⁷¹ Vi har i dette datasæt ikke mulighed for at følge de enkelte personer og undersøge deres situation som uddannede, men arbejdsløse. Havde vi anvendt Bourdieus korrespondensanalyse havde dette været muligt. Denne datagenerering giver mulighed for at følge de enkelte personer igennem undersøgelsens vidensproduktion.

⁷² Indenfor sociologisk og empirisk socialforskning har klassebegrebet spillet en mindre rolle i konstruktionen af baggrundsvariable end socialgruppebegrebet. Socialgruppebegrebet blev oprindeligt udviklet i 1953/54 af Kaare Svalestoga som en prestigeskala, hvor forskellige typer af jobs blev ranglistet af et repræsentativt udsnit af den danske befolkning. Socialgruppebegrebet blev senere omsat i SFI's socialgruppeinddeling. I sin oprindelige udformning siger skalaen noget om prestige. Gennem 1970'ernes marxistiske strømninger kom der fokus på individernes relation til produktionsmidlerne og på de konflikter, der ifølge marxistisk teori lå mellem de forskellige sociale grupperinger i samfundet. Erik Jørgen Hansen peger på, at socialklassebegrebet er et analytisk begreb (defineret som den enkeltes position i den samfundsmæssige arbejdsdeling), og at dette er et mere meningsfuldt redskab til belysning af individernes sociale ulighed [Hansen & Hjort 2000: 52-57]



Signifikans $p = ,000$

Det fremgår yderligere, at gruppen af ufaglærte arbejdere blandt de etnisk tyrkiske fædre også er væsentlig større (53 %) end blandt de etnisk pakistanske fædre (36 %). Hvis arbejdsmarkedstilknytning er at have ufaglært arbejde, så peger dette på en større grad af strukturel integration i samfundet for de etnisk tyrkiske forældre. Hertil må vi tilføje, at de ufaglærte jobs rangerer nederst i det statusrelaterede arbejdsmarkedshierarki, ligesom de ofte er fysisk nedslidende og ringe betalt. Disse jobs fører ikke til integration. De ufaglærte jobs eksemplificeres i besvarelserne som rengøring og taxakørsel, lager og fabriksarbejde [Fig.1.4. bilag:86].

Gruppen af henholdsvis selvstændige etnisk tyrkiske og etnisk pakistanske fædre er generelt meget større end blandt de etnisk danske fædre. Stillingsbetegnelserne hos de selvstændige etniske minoritetsfædre er restaurant ejere, kioskejere og grønhandlere⁷³. At fædrene fra de etniske minoritetsfamilier i højere grad end de etnisk danske fædre er beskæftiget som 'småselvstændige', kan forklares ud fra føromtalt ændring i erhvervsstrukturen i Danmark op gennem 1980'erne, hvor arbejdsløshed blev en realitet for grupper med sparsom uddannelsesmæssig kapital. Som en overlevelsesstrategi var mange tvunget ud i at opstarte kiosker, grønhandlere og restauranter og etablerede sig som småselvstændige [Coleman & Wadensjö 1999:276]. Denne realitet viser således, at der i de etniske minoritetsfamilier, hvor de unge vokser op, er tendens til overvægt af økonomisk kapital frem for uddannelsesmæssig kapital.

⁷³ Disse stillingsbetegnelser fremgår af spørgeskemaerne hvor vi bad de unge om selv at angive deres forældres nøjagtige stillingsbetegnelse.

5.1.3. Skole og uddannelsesmæssige kapitaler

For at opnå kendskab til de studerendes sociale baggrunde er det nødvendigt at kortlægge de kapitaler, der er på spil i de unges familier. Vi vælger at se både på mødrenes og fædrenes skolegang samt uddannelseskapitaler⁷⁴.

Fig.1.5 Har dine forældre gået i skole? (mor)

					Total
	Danmark	Tyrkiet	Pakistan	øvrige lande	
5 år	11 2,3%	26 50,0%	11 22,9%	21 21,0%	69 10,1%
10 år	180 37,0%	10 19,2%	15 31,3%	26 26,0%	231 33,7%
længere end 10 år	293 60,3%	7 13,5%	19 39,6%	43 43,0%	362 52,8%
har ikke gået i skole	2 ,4%	9 17,3%	3 6,3%	10 10,0%	24 3,5%
Total	486 100,0%	52 100,0%	48 100,0%	100 100,0%	686 100,0%

Signifikans $p = ,000$

Af fig.1.5 fremgår det, at der er væsentlige forskelle på, hvor meget skolegang de enkelte etniske grupper besidder og dermed også deres skole- og -uddannelsesmæssige kapitaler. De væsentligste forskelle består mellem forældrene til den etnisk danske gruppe af unge og forældrene til de øvrige etniske grupper. Her ses det, at 2 % af de etnisk danske mødre har fem års skolegang, 50 % af de etnisk tyrkiske mødre har fem års skolegang og 23 % af de etnisk pakistanske mødre har fem års skolegang⁷⁵. Andelen af mødre der slet ikke har gået i skole er også væsentlig højere for de etnisk tyrkiske mødre (17 %) end for de etnisk pakistanske mødre (6 %). Således fremgår det, at de etnisk pakistanske forældre generelt har mere skolegang end de etnisk tyrkiske forældre. I relation til forældrenes omfang af uddannelse og uddannelsesniveau ses det ligeledes, at de etnisk pakistanske forældre er lidt mere uddannede end de etnisk tyrkiske forældre [Fig. 1.7. og 1.8. bilag:87]. Forskellen i gruppernes uddannelsesniveau og skolegang peger i retning af forskellige former for migration [Jeppesen & Nielsen 1998]. Dette mønster valideres også af andre undersøgelser [Moldenhawer 2001, Schmidt & Jacobsen 2000]. Dette tegner et billede af at migrationen til Danmark har udgået fra forskellige sociale og samfundsmæssige lag i oprindelseslandene. Migrationen fra nogle lande er primært udgået fra landområder, mens migrationen fra andre lande i højere grad har været fra større byer [Priour 1999]. Vi ser således tegn på, at skolegang og uddannelse for nogle grupper har været en del af familiens sociale reproduktionsstrategi allerede inden indvandringen til Danmark, mens skolegang for andre grupper først bliver et uomgængeligt vilkår for deres børn i mødet med uddannelsesnormen i Danmark.

⁷⁴ Tidligere undersøgelser har vist, at særligt faderens uddannelsesbaggrund og social klasse har betydning for unges valg af uddannelse, men Lilli Zeuner beskæftiger sig i undersøgelsen livsstrategier og uddannelsesvalg, SFI, 1997, med de unges valg af uddannelse i de gymnasiale uddannelser og peger på, at også moderens baggrund har betydning for de unges valg. Lilli Zeuner mener, at mødrene påvirker de unge i lige så høj grad som fædrene i dag, da begge køn uddanner sig i dagens samfund.

⁷⁵ Her må vi forholde os til, at der optræder noget "støj" i besvarelsene illustreret ved uvidenhed blandt de unge om deres forældres skolegang. Syv års skolegang har været obligatorisk i Danmark i mange år, og vi må formode, at alle mødre fra denne generation har haft minimum syv års skolegang.

5.2. Orienteringer mod de videregående uddannelser – Subjektive ønsker og objektive muligheder

I dette afsnit vil vi kortlægge de unges uddannelsesorienteringer i relation til de ønsker for valg af uddannelsesniveau, som de angiver i spørgeskemaet. Det er vigtigt at understrege, at vi ikke har adgang til at analysere, hvilke uddannelsesniveauer de unge i realiteten vælger, da deres egentlige valg af uddannelse ligger ude i fremtiden. For nogle unges vedkommende vil der muligvis kunne gå op til flere år fra endt gymnasial uddannelse, før de starter på en videregående uddannelse, og de kan sagtens vælge om en eller flere gange, når de først har påbegyndt en uddannelse. Derfor kan man antage, at de unge ændrer planer flere gange i løbet af denne tidshorisont. Set fra Thomas Ziehes modernitetsteoretiske perspektiv kan man yderligere forestille sig, at denne omskiftelighed i valgprocesserne er stærkere for de ungdoms generationer, der lever i dag, idet de befinder sig i en tidsalder, hvor valg af livsstil og identitet er mere vedkommende end tidligere⁷⁶. Vi har således adgang til at undersøge de unges interesser og ønsker på nuværende tidspunkt. Vi undersøger endvidere, om der er forskelle på hvordan unge fra de enkelte etniske grupper orienterer sig i form af konkrete ønsker for valg af uddannelsesniveau, og vi vurderer forskelle i relation til parameteret køn. I forhold til de unges sociale baggrunde diskuterer vi spændingsfeltet mellem de unges ønsker og diskursive normativitet på den *ene* side, og de objektive strukturer på den *anden* side. Således rejser vi en diskussion omkring de unges muligheder i uddannelsessystemet, der yderligere knytter an til spørgsmål om social forandring samt social og kulturel reproduktion.

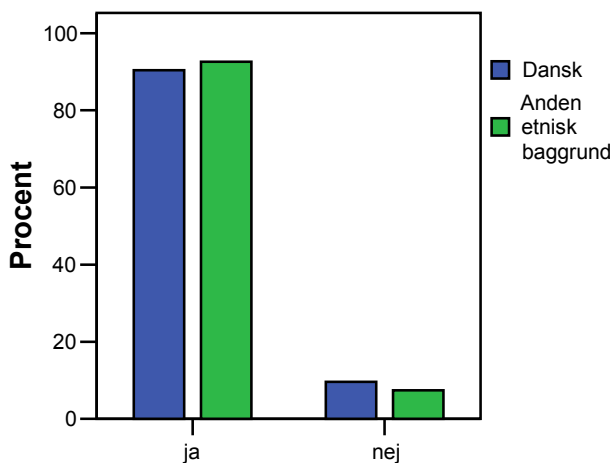
5.2.1. Social sortering i de gymnasiale uddannelser – Tabere og vindere

Af figur 2.1. nedenfor fremgår det, at de unge i stort omfang, på tværs af etnisk tilhørsforhold, tilstræber at tage mere uddannelse i fremtiden. Derved kan vi antage, at de unge igennem deres skoletid har tillært sig at anerkende det boglige doxa, der hersker i grundskolen og i det gymnasiale uddannelsessystem, som et kriterium for succes i det danske samfund⁷⁷. De unges interesser i forhold til at læse en videregående uddannelse, kan vi forstå ud fra Bourdieus teori om uddannelsessystemets virkemåde, hvor de unge gennem socialisering og den symbolske vold, som de møder i uddannelsessystemet, lærer at anerkende den boglige doxa.

Fig.2.1 Ønsker du at tage mere uddannelse i fremtiden?

⁷⁶ Indenfor sociologisk modernitetsteori peger sociologer fra forskellige fronter på, hvorledes det senmoderne samfund i kraft af en øget grad af detraditionalisering, bringer individerne ud i en tilstand af øget selvrefleksivitet [Anthony Giddens, *Modernitet og selvidentitet*, 1996] øget individualisering [Ulrich Beck, *Risikosamfundet* 1986] og kulturel frisættelse [Thomas Ziehe, *Ambivalenser og mangfoldighed*, 1989]. Betydningen af disse samfundsmæssige forandringer for de unge belyses også i Ulriksen, Illeris, Katznelson og Simonsen; "Ungdom, identitet og uddannelse", 2002.

⁷⁷ Vi kan yderligere fremhæve, at det boglige doxa også vægtes højt i uddannelsespolitiske diskurser, hvor uddannelse til alle har været norm siden 50'ernes demokratisering af uddannelsessystemet. Målet for den siddende regering er endvidere, at så mange som muligt skal tage en gymnasial uddannelse og en lang videregående uddannelse. Denne målsætning er i væsentlig omfang drevet af en økonomisk rationalitet.



Signifikans $p=,000$

De unges interesser kan endvidere forklares ud fra normen i det danske samfund og de uddannelsespolitiske diskurser. En meget lille andel af de unge, 7 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund og 10 % af de etnisk danske unge, ønsker ikke mere uddannelse⁷⁸. De væsentligste faktorer disse unge angiver som grunde for ikke at ville læse videre går på tværs af etnisk tilhørsforhold og peger på, at de synes, det er vigtigere at få et arbejde og tjene penge, at uddannelse ikke interesserer dem, samt at de ikke føler sig hjemme i uddannelseskulturen. Således kan vi pege på, at mødet mellem de unges habitusrelaterede dispositioner (uddannelsesfjern habitus) og uddannelsessystemets krav, kultur og didaktiske udformning kan resultere i uoverensstemmelser, hvor de unge støder på barrierer, der forhindrer dem i at opnå succes indenfor feltet. Disse unge bliver ofre for uddannelsessystemets sorteringsmekanismer og får i sidste ende et eksamensbevis der ikke kan bruges til ret meget⁷⁹. I sidste ende bidrager dette til, at deres selvtillid bliver svagere, og at de muligvis aldrig får en erhvervsqualificerende uddannelse. Undersøgelser viser, at der i dag er en stigende gruppe af unge, der ikke får en erhvervskompetencegivende uddannelse⁸⁰. Frafaldet fra både erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er ligeledes voksende i disse år, og frafaldet er større for grupper af unge med etnisk minoritetsbaggrund⁸¹. Samtidig med at vi kan konstatere et øget frafald i ungdomsuddannelserne hos unge med etnisk minoritetsbaggrund, ser vi en ubalance på samfundsmæssigt plan, der er kendetegnet ved, at disse unge har sværere ved at finde fodfæste på arbejdsmarkedet. Der kan være mange årsager til dette og vi kan pege på uddannelsesmæssige årsager, men også på at det danske arbejdsmarked igennem fordomme og mangelsyn hidtil ikke har forholdt sig åbent nok overfor disse grupper af unge.

⁷⁸ Ungdomsforskning peger også på, at større grupper af unge i dag får længerevarende uddannelser. Dette sker samtidig med, at større grupper af unge falder fra i uddannelsessystemet [Simonsen 2004a:21].

⁷⁹ Vi kan tilføje, at den sociale sortering i uddannelsessystemet ikke er ophørt efter demokratiseringen af uddannelsessystemet. Den formelle sortering er ophørt i kraft af at adgangskravene er slækkede, men i dag finder sorteringen sted indenfor murene i stedet.

⁸⁰ Den såkaldte 'restgruppe' stiger i ungdomsgruppen fra godt 20,5 % af de unge i 2000 til 24,8 % i 2002 [Katznelson in Simonsen 2004a:20].

⁸¹ Birgitte Simonsen hævder, at ungdommen i dag kan karakteriseres ved nogle gevaldige ubalancer. På den ene side kan der konstateres flere spiseforstyrrelser, og selvmord samt mere ensomhed blandt unge generelt, samtidig med, at flere unge får lange videregående uddannelser, flere studieture og interessante jobs. På den anden side er der tegn på, at unge med anden etnisk baggrund i højere grad bliver strukturelt marginaliseret på arbejdsmarkedet, ligesom der ses et markant frafald i ungdomsuddannelserne blandt denne gruppe unge [Simonsen 2004a:21].

De unge, som svarer, at de ikke ønsker mere uddannelse kunne tilhøre den gymnasiale restgruppe, en gruppe unge, der er fejlplaceret i de gymnasiale uddannelser.

5.2.2. Habitus som sted for social forandring

Ifølge Pierre Bourdieu finder social forandring sted når der opstår uoverensstemmelser mellem den enkeltes subjektive dispositioner og de objektive strukturer. Uoverensstemmelsen opstår i en situation, hvor aktøren bringes ud i sociale omgivelser der for denne er uvante, hvilket fremkalder en 'krisituation'. Situationen stiller nye handle-mønstre til rådighed, og aktørens habitus forandres langsomt ved, at et nyt lag habitus indoptages, og udbygger de allerede eksisterende habitusrelaterede erfaringer. Den nye situation medfører enten lidelse eller forandring. Figur 2.2. viser nogle interessante forskelle på de unges uddannelsesorienteringer. 53 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund angiver et ønske om at læse en lang videregående uddannelse efter afsluttet gymnasial uddannelse, mens 40 % af de etnisk danske unge svarer, at de vil læse en sådan. I den forbindelse ser vi en større tilslutning og orientering mod de lange videregående uddannelser blandt de unge med etnisk minoritetsbaggrund. Vi kan konstatere, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i væsentligt omfang kommer fra hjem med lille grad af uddannelsesmæssig kapital, hvorfor deres habitus i udgangspunktet ikke er struktureret i overensstemmelse med uddannelsesfeltets doxa. Set i relation til Bourdieus perspektiv på forandring, antager vi, at de unge i mødet med den danske uddannelseskultur har gennemgået nogle forandringsprocesser, hvor de har tillært sig strategier, der har medført, at de har klaret sig igennem grundskolen på en fordelagtig måde og snart også har bestået en gymnasial uddannelse. Vi kan med Bourdieus begreber påpege, at de unge har lært at anerkende spillets regler, de har skabt en interesse i relation til spillet, som viser sig i deres orienteringer og stræben efter de lange videregående uddannelser.

Fig.2.2. Hvor lang en uddannelse ville du vælge nu?

			Total
	Dansk	Anden etnisk baggrund	
en lang videregående udd	192 40,3%	104 52,8%	296 43,9%
en mellemlang videregående udd	173 36,3%	60 30,5%	233 34,6%
en kort videregående udc	67 14,0%	28 14,2%	95 14,1%
en faglært udd	24 5,0%	2 1,0%	26 3,9%
ikke mere udd	21 4,4%	3 1,5%	24 3,6%
Total	477 100,0%	197 100,0%	674 100,0%

Signifikans p= ,004

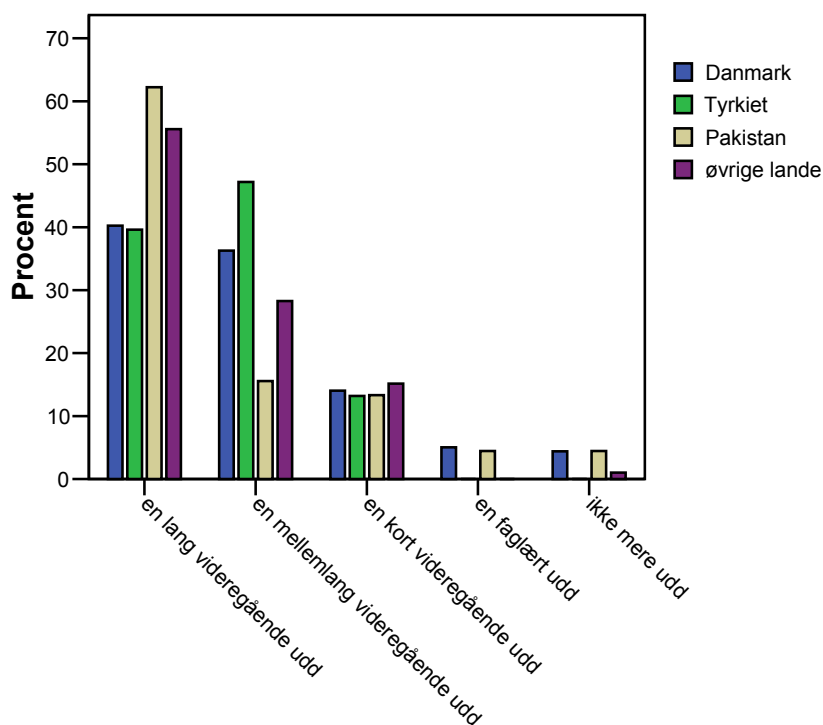
Konstitueringen af de unges interesser i uddannelsesfeltet må ses som et samspil af flere forskellige faktorer: mødet mellem habitus og uddannelsessystemets doxa og målsætning, normer omkring uddannelse i det danske samfund, forældrenes interesser og ambitioner på de unges vegne samt de unge selv og deres

oplevelser, som etniske minoriteter i det danske samfund. Vi antager, at en drivkraft i den forbindelse kan være de unges egne ønsker om at opnå en højere grad af anerkendelse, status og social position i det danske samfund end deres forældre. Dette perspektiv vender vi tilbage til i analysedel tre side om de unges uddannelsesstrategier. Således kan deres stræben efter de lange videregående uddannelser ses som et opgør med det mangelssyn og den diskrimination, som de møder i det danske samfund. En beslægtet kvantitativ/kvalitativ undersøgelse fra England viser ligeledes, at unge med etnisk minoritetsbaggrund har motiver for at læse en lang videregående uddannelse i England på grund af et ønske om social opstigning ved at tjene penge, kunne forsørge sin familie, sikre fremtiden og overlevelse i form af et job. Diskrimination er også i den forbindelse medvirkende til, at de unge oplever, at de må uddanne sig mere og længere end den hvide engelske majoritet for i det hele taget at komme i betragtning til et job [Acland 1998:61].

5.2.3. Sociale rekrutteringsstrategier & migration blandt etniske grupper

Differentierer vi mellem de enkelte etniske grupper (fig. 2.3.) ses en interessant nuance idet tabellen antyder, at gruppen af unge med etnisk pakistansk minoritetsbaggrund, i større omfang end unge med etnisk tyrkisk minoritetsbaggrund og etnisk danske unge, giver udtryk for at ville vælge en lang videregående uddannelse.

Fig. 2.3 Hvor lang en uddannelse ville du vælge nu?



Signifikans p=, 000

I relation til de lange videregående uddannelser orienterer gruppen af øvrige etniske minoritetsunge sig i høj grad som de etnisk pakistanske unge, idet de ligeledes prioriterer de lange videregående uddannelser højt, en hel del højere end gruppen af etnisk danske unge. Istedet for at forklare forskellen på de pakistanske og de tyrkiske unges valg af uddannelsesniveau, som et resultat af forskelle i etniske kulturer (kultur-essentialisme)

vil vi fremhæve, at disse to grupper af migranter er rekrutteret til Danmark fra forskellige samfundsstrukturer og sociale lag. Således viser indvandringshistorien, at mange migranter fra Tyrkiet kommer fra landsbyer og små bondesamfund, hvor uddannelse ikke er en del af den gældende samfundsstruktur, hvilket i undersøgelsen afspejler sig ved, at en stor andel af forældrene til de unge med tyrkisk minoritetsbaggrund har mellem 0-5 års skolegang. Gruppen af pakistanske migranter har i modsætning hertil været mere kompleks sammensat, idet denne også har bestået af intellektuelle, bosiddende i byer med noget mere uddannelse, rige forretningsfolk, arbejdsmænd, erhvervsdrivende i mellemklassen og arbejdsløse på bistand [Moldenhawer 2001:126]. Således er det nærliggende at forklare de unge efterkommeres forskellige uddannelsesvalg, som udtryk for forskelle i forældrenes uddannelsesniveau, skolegang, uddannelsestraditioner og sociale status i hjemlandet. I forlængelse heraf peger Moldenhawer på nødvendigheden af at nuancere forklaringerne på de etnisk pakistanske unges relative succes i uddannelsessystemet. En væsentlig årsag skal findes i de pakistanske migrantfællesskaber i Danmark, som gennem et veludviklet og forgrenet *biradi*-system, viser sig at være mere fleksible med hensyn til at konvertere deres oprindelige økonomiske kapital til en skole og uddannelsesmæssige kapital⁸². Ifølge Moldenhawer spiller migranternes oprindelige kaste (status) i hjemegnen også en afgørende rolle for de forskellige grupperinger. På grund af eksisterende principper for statustilskrivning internt i de pakistanske fællesskaber har migranterne bevaret deres tidligere anseelse og statusposition – helt uafhængigt af deres position i Danmark. Bosætningen i Danmark betyder imidlertid, at de, for at bevare en given økonomisk og social position, er nødt til at investere deres oprindelige kapital (jord besiddelse) i en ny sektor, som modsvarer den status og anseelse som de i forvejen nyder. Den mest udbredte konvertering af kapital, som finder sted både i og udenfor Pakistan er konvertering af økonomisk kapital til en skolemæssig kapital. Således bliver de unges uddannelse en central faktor i de pakistanske migranters sociale reproduktionsstrategi⁸³.

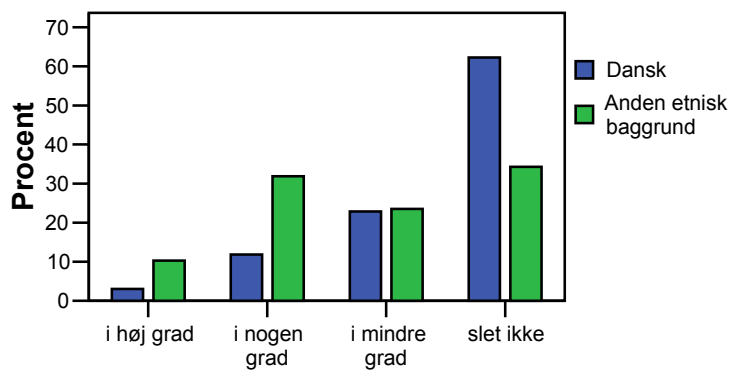
5.2.4. Habitus & arvens modsigelser

I spørgeskemaet har vi, som et led i at afdække habitusrelaterede dispositioner, tilstræbt at undersøge hvilke rolle forældrene og familien spiller for de unges valg af gymnasial uddannelse i forhold til det forestående valg af videregående uddannelse. Af analysen fremgår det, at unge med etnisk minoritetsbaggrund i større omfang end de etnisk danske unge angiver, at de oplever, at deres forældre presser dem til at tage en bestemt uddannelse.

⁸² Bidari systemet er et unikt system af samarbejdsvillige tilhørsforhold og som vedligeholdes via 1) økonomiske investeringer i hjemegnen 2) en kontinuerlig rekruttering af nye medlemmer fra Pakistan via ægteskab 3) relationer til hjemegnen og andre migrantdestinationer i form af gensidige forpligtelser, tilskud til og deltagelse i ceremonielle begivenheder samt støtte i konflikter [Moldenhawer 2001:127].

⁸³ Ligeledes peger Moldenhawer på, at de pakistanske minoriteter har en længere historisk erfaring med migration end tyrkerne, og at de allerede før migrationen til Danmark har erfaring med at integrere flere produktionsmåder på samme tid. At bruge uddannelse som medium for social mobilitet er ligeledes en relativt nyere strategi for de fleste tyrkiske migrantfællesskaber end for de pakistanske.

Fig. 2.4. Presser dine forældre dig til at læse en bestemt uddannelse i fremtiden?

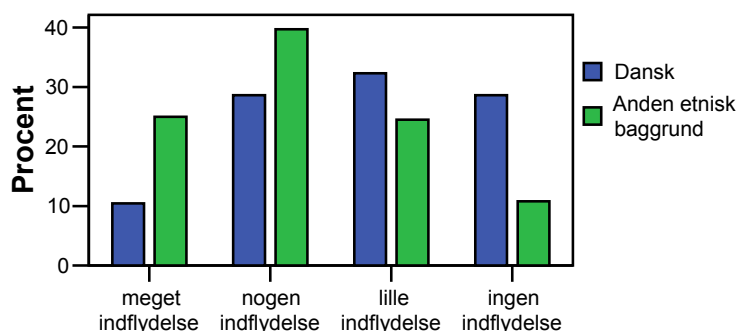


Signifikans $p = ,000$

Således viser analysen, at 32 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund angiver, at de føler sig presset i nogen grad, mens det tilsvarende tal for de etnisk danske unge er 12 %. Set udfra Bourdieus begreber om interesser og valg antager vi, at forældrene i et vist omfang interesserer sig for at maksimere deres børns samfundsmæssige positioner for derved at skabe social opstigning for familien og sikre, at de unge bevæger sig væk fra deres egne samfundsmæssige marginaliserede og mindre privilegerede positioner. Familieerne anerkender uddannelse som et hjælpemiddel til social opstigning og de stiller sig villige til at konvertere deres oprindelige kapitaler til en uddannelsesmæssig kapital. Hvis de unge opnår succes gennem uddannelsessystemet, kan familien opnå symbolsk kapital og indlemmelse i majoritetssamfundet. Denne tendens bekræftes ligeledes i analysen af det gymnasiale uddannelsesfelt, hvor studievejlederen nævner, at der i nogle tilfælde kan forekomme et forventningspres fra forældrene i henhold til deres børns uddannelsesvalg, hvor de børn der har svært ved at indfri ambitionerne oplever et stærkt pres, jf. det gymnasiale uddannelsesfelt som kontekst side 18. Bourdieu viser, at forældrene påvirker de unge til at vælge statusrelaterede uddannelser og dermed, gennem deres børn, får indfriet deres egne 'forliste' ambitioner. De unge med etnisk minoritetsbaggrund bliver således gennem deres opvækst påvirket til at skulle videreføre familiens projekt, og forældrene grundlægger en ambition hos børnene om at 'stræbe udover' forældrenes position. Dette kan dog føre mange sociale lidelser med sig, da vejen for unge med en uddannelsesfjern habitus ofte er meget lang i uddannelsessystemet⁸⁴. Således viser føromtalt undersøgelse fra England endvidere, at mange unge med etnisk minoritetsbaggrund føler sig presset til at tage en lang videregående uddannelse af deres forældre fordi forældrene ønsker, at deres børn skal udnytte alle de muligheder som de ikke selv har haft. Forældrenes foretrukne ønsker af fag er lægestudiet, ingeniør, jura og business, da disse studier afspejler status, giver adgang til gode jobs og prestige internt i migrantfællesskaberne.

I forbindelse med de unges valg af gymnasial uddannelse ses i vores undersøgelse også en forskel på i hvor høj grad, de unge valgte en gymnasial uddannelse, fordi forældrene ønskede det.

Fig. 2.5. Forældres indflydelse på valg af gymnasial uddannelse



Signifikans $p = ,000$

Således ser vi, at 26 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund, har valgt en gymnasial uddannelse, fordi forældrene ønskede det. Af gruppen af de etnisk danske unge er andelen 10 %. Vi har endvidere undersøgt de unges holdning til, hvorvidt de synes, at det er i orden, at forældrene bestemmer, hvilken uddannelse, de skal vælge fremover [Fig.1.9. bilag:88]. Her ses en antydning af, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i lidt højere grad end de etnisk danske unge, mener, at det er acceptabelt, at deres forældre vælger uddannelse for dem. Dette kan fortolkes som konsekvenser af en anden habitus og familiestruktur, hvor familien og kollektivet spiller en stærkere rolle for den unges beslutninger og muligheder.

5.2.5. Diskursiv normativitet & objektive strukturer

Spørgsmålet om arvets modsigelser og habitus knytter yderligere an til spørgsmålet om social mobilitet og kulturel og social reproduktion. Der er ingen tvivl om, at de unge i overvejende grad tilkendegiver et subjektivt ønske om at læse en mellemlang eller lang videregående uddannelse og ad den vej opnå mulighed for at skabe social mobilitet. Vores teoretiske optik i form af Bourdieus forståelse af den sociale virkelighed fortæller os samtidig, at der kan være store forskelle på den enkelte unges subjektive ønsker og de objektive muligheder i uddannelsessystemet. Relevansen af denne diskussion skærpes yderligere i en tid, hvor rammerne for hvad der er muligt, tilsyneladende er blevet større i kraft af den samfundsmæssige kulturelle frisættelse. Denne frisættelse bevirker, at de unge på et bevidsthedsmæssigt plan oplever, at de skal træffe en række valg, og at de forholdsvist frit kan vælge mellem alle uddannelser.

Fig.2.6 Inspirationskilder ved valg af fremtidig uddannelse

	Anden etnisk baggrund		Total
	Dansk	Anden etnisk baggrund	
mor	28 6,1%	16 8,0%	44 6,7%
far	30 6,5%	16 8,0%	46 7,0%
søskende	7 1,5%	22 10,9%	29 4,4%
venner/veninder	14 3,1%	20 10,0%	34 5,2%
kæreste	2 ,4%	4 2,0%	6 ,9%
interesser	275 59,9%	76 37,8%	351 53,2%
studievejleder	17 3,7%	13 6,5%	30 4,5%
lærer	11 2,4%	3 1,5%	14 2,1%
medier	39 8,5%	23 11,4%	62 9,4%
andet	36 7,8%	8 4,0%	44 6,7%
Total	459 100,0%	201 100,0%	660 100,0%

Signifikans $p=,000$

Af analysen fig. 2.6. ses et spændingsfelt mellem det forhold, at de unge oplever et markant pres fra forældre og omgivelser i forhold til deres valg af uddannelse, samtidig med at de unge også oplever, at de vælger uddannelse ud fra deres egne interesser. De unge kan meget vel have en idé om, at de kan opnå det som de selv ønsker, men spørgsmålet er, hvor sandsynlige og realistiske disse ønsker er. Set i lyset af de objektive strukturer, de sociale klasser og resultater fra almenkendte forløbsundersøgelser, jf en generation blev voksen, SFI, 1995, er det sandsynligt, at en del af de unge ikke får realiseret deres ønsker om en lang videregående uddannelse og dermed på et tidspunkt bliver sorteret fra, mens andre får mulighed for at realisere deres ønsker. Ud fra et større samfundsmæssigt socialt mobilitetsperspektiv er det endvidere væsentligt at forholde sig til, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund muligvis ser uddannelse som vejen til social opstigning og social integration i samfundet, men ønskerne må også ses i sammenhæng med og relateres til det stigende uddannelsesniveau i befolkningen som helhed. I Danmark investeres der i uddannelse som aldrig før, ikke kun for samfundets økonomiske vækst, men også for at tilpasse sig det stadig voksende videnssamfund [Seeberg 2002]. Social mobilitet henviser dermed også til, at nuværende generationer skal have langt mere uddannelse end den foregående generation for at kunne opretholde den sociale position. Dette må alt andet lige medføre, at den sociale opstigning, som uddannelse skulle medføre for de unge med etnisk minoritetsbaggrund, synes sværere opnåelig, fordi det generelle højere uddannelsesniveau gør vejen længere, hvis den unge kommer fra et uddannelsesfjernt hjem.

Vender vi tilbage til modernitetsdiskussionen, som vi var inde på tidligere, kan vi se, at socialiseringen af de unge, ifølge Ziehe, i stadig højere grad sker udenfor hjemmet og sammen med andre jævnaldrende unge, som stiller andre forbilleder til rådighed end forældregenerationens værdier. Denne situation er med til at løsrive de unge fra tidligere generationers normer og traditioner. Således antager vi, at de unge med etnisk

minoritetsbaggrund befinder sig i en række valgsituationer, hvor de må gøre op med og forhandle med normer og miljøer i en række forskellige sfærer i hjemmet, blandt kammeraterne, i skolen og samfundet, gennem medier og mode samt forskellige ungdomskulturer og fællesskaber. Vi mener i den forbindelse, at opfattelsen af at være kulturelt frisat og individualiseret er trængt igennem til alle lag i samfundet, men at denne i overvejende grad eksisterer som en italesættelse og subjektiv selvforståelse, som de unge fremhæver og forstår sig selv i forhold til. Dette kommer eksempelvis til udtryk i deres opfattelse af valg af uddannelse, hvor de i stort omfang gør sig selv til autonome og individuelt vælgende individer, der vælger uddannelse på baggrund af egne interesser. Vi kan i forhold hertil fremhæve, at den sociale baggrund i form af de kropsliggjorte sociale erfaringer antager en anderledes og mere forankret orienteringsramme og sorteringsmekanisme i den enkeltes liv, der kan virke stærkt regulerende for hvilke muligheder den unge reelt har for at realisere sig selv.

Det er dog samtidig vigtigt ikke at skabe en mekanisk forbindelse mellem de unges sociale baggrund og deres uddannelsesvalg, men holde øjnene åbne overfor forskydninger og forandringer. Således må vi forholde os til muligheden for, at de unges ønsker omsættes i konkret handlen. Hvis dette bliver tilfældet, vil vi de kommende år se en markant tendens til, at unge med etnisk minoritetsbaggrund i de gymnasiale uddannelser bliver eksponenter for social mobilitet konkret forstået på den måde, at de unge ikke reproducerer forældrenes sociale position. Derimod vil de, gennem deres deltagelse i uddannelsessystemet, akkumulere uddannelseskapital i et omfang, der gør dem i stand til at foretage social opstigning i uddannelseshierarkiet og i samfundet. Ser vi i den forbindelse endvidere på relationen mellem folkeskole og gymnasial uddannelse er det plausibelt at antage, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund, som ikke ønsker eller har mulighederne for at læse enten en kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse allerede er sorteret fra i folkeskolen⁸⁵. Dette tydeliggøres i analysedel fire side 79 omhandlende de unges uddannelsesmæssige kapitaler, hvor vi ser, at unge der fik lave karakterer i folkeskolen ikke fortsætter i de gymnasiale uddannelser. Således bliver det nærliggende at antage, at de unge der kommer ind på gymnasiet, i mange tilfælde bruger gymnasiet som en adgangsvej til at kunne læse de længere boglige uddannelser og opnår succes med dette.

5.2.6. Køn & social forandring – Unges valgorienteringer i feltet mellem tradition og modernitet

I relation til uddannelsesorienteringerne hos de unge er det væsentligt at se på, om de unges køn har betydning for, hvordan de fordeler sig på de forskellige uddannelsesniveauer.

Fig.2.7. Uddannelsesorientering og køn

		en lang videregående udd	en mellemlang videregående udd	en kort videregående udd	en faglært udd	ikke mere udd	Total
Dansk	mand	107 55,7%	70 40,7%	37 55,2%	19 79,2%	11 52,4%	244 51,3%
	kvinde	85 44,3%	102 59,3%	30 44,8%	5 20,8%	10 47,6%	232 48,7%
	Total	192 100,0%	172 100,0%	67 100,0%	24 100,0%	21 100,0%	476 100,0%
Anden etnisk baggrund	mand	47 45,2%	28 46,7%	12 42,9%	1 50,0%	3 100,0%	91 46,2%
	kvinde	57 54,8%	32 53,3%	16 57,1%	1 50,0%	0 ,0%	106 53,8%
	Total	104 100,0%	60 100,0%	28 100,0%	2 100,0%	3 100,0%	197 100,0%

Signifikans $p = ,002$

Af figur 2.7. ses det blandt de unge med etnisk minoritetsbaggrund, at 55 % af pigerne mod 45 % af drengene er orienteret mod de lange videregående uddannelser. Denne forskel er interessant. Her er det i sig selv væsentligt at bemærke, at der er langt flere piger repræsenteret i vores datamateriale. Af tidligere forskningsprojekter foretaget i Skandinavien fremgår det, at der blandt de etniske mindretal er tendens til, at pigerne i langt højere grad end drengene søger de gymnasiale uddannelser, ligesom de i højere grad opnår uddannelse i form af korte, mellemlange og lange videregående uddannelser. Drengene søger i stedet mod de tekniske uddannelser og frafaldet af drenge med etnisk minoritetsbaggrund er her stort [Phil in Seeberg 2002:143]. Tendensen er således, at flere piger end drenge gennemfører en ungdomsuddannelse og indenfor de senere år også en videregående uddannelse. Denne tendens er i øvrigt ikke særlig for etniske minoriteter, men afspejler en generel tendens i det danske samfund. Således viser oversigter over optag på de videregående uddannelser i disse år, at pigerne i højere grad end drengene læser en videregående uddannelse, særlig en lang videregående uddannelse. Men hvad ligger til grund for pigernes relative succes i uddannelsessystemet? Undersøgelser viser, at dele af pigerne fra de etniske minoritetsgrupper udsættes for social isolation og social kontrol hjemmefra og fra andre familier indenfor den samme kulturkreds. Denne isolation påtvinges pigerne gennem barndommen og ind i ungdommen på grund af forældrenes frygt for den vestlige moral [Prieur 1999:15]. Isolationen forstærkes når skolen afsluttes, og det at kunne fortsætte med et skoleforløb kan være den eneste vej for pigerne til at opnå en grad af uafhængighed. Paradoksalt nok kan det synes som om forældrenes kontrol over pigerne gennem den strenge opdragelse er med til at hjælpe dem til at opnå succes i skolesystemet. Prieurs analyse understøttes også af en ny undersøgelse fra SFI der peger på, at pigernes succes i skolesystemet til dels fremskyndes af den sociale kontrol [Dahl & Jacobsen: 2005:35]. Pigerne har, grundet forskelle i opdragelsesmønstre, i mindre grad end drengene mulighed for at deltage i ungdomslivets udfoldelser. Således deltager de ikke i samme omfang i sociale aktiviteter og fester på ungdomsuddannelserne, hvorfor de har mere tid til at lave lektier og tage sig af skolearbejdet. Denne tendens fremtræder også i analysen af det gymnasiale uddannelsesfelt, hvor studievejlederen nævner, at opdragelsesmønsteret påvirker pigernes muligheder positivt for at opnå succes i uddannelsessystemet

[Appendiks side 21]. Pigernes succes og deltagelse i uddannelsessystemet kan også indikere, at der er forandrings- og forhandlingsprocesser i gang mellem kønnene og generationerne i de etniske minoritetsfamilier⁸⁶. De traditionelle familiestrukturer ser dermed ud til at blive udfordret og være under forandring. Anden forskning viser, at de unge piger må forhandle med forældregenerationen om retten til at leve mere selvstændigt [Mørch 1998]. I hverdagslivet handler magt over eget liv således om at kunne klæde sig, som man ønsker, bevæge sig udenfor hjemmet på de steder og til de tider man ønsker, forfølge sine uddannelsesplaner og planer for arbejdsliv, udleve sit kærlighedsliv samt deltage i de organisationer og fritidsinteresser, som man nu måtte ønske sig. Problematikken vedrørende de unges etniske identitetskonstruktioner i spændingsfeltet mellem tradition og modernitet vil blive belyst nærmere i den kvalitative analysedel⁸⁷.

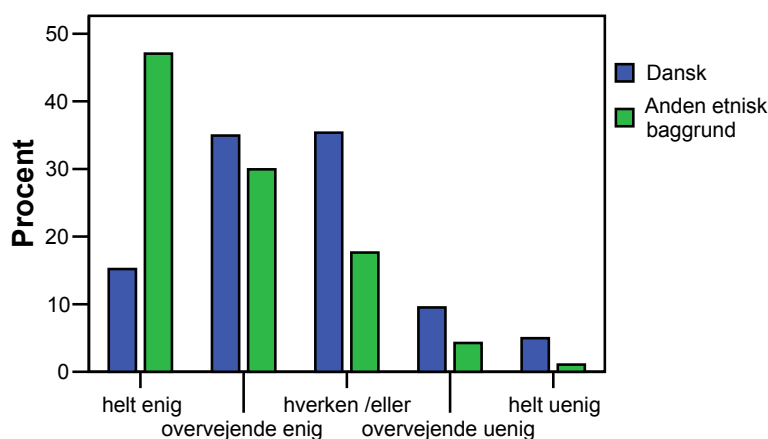
5.3. Instrumentelle & eksperimentelle uddannelsesstrategier – Kulturel og social reproduktion

Af de foregående analyser kan vi se, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i højere grad tilstræber at læse de lange videregående uddannelser end de unge med etnisk majoritetsbaggrund. Vi vil nu i det følgende afdække og diskutere hvilke uddannelsesstrategier, der kan siges at have betydning for de unge med etnisk minoritetsbaggrund. Disse uddannelsesstrategier viser sig først og fremmest i deres holdninger til uddannelse i form af hvad uddannelse skal bruges til. Derudover viser det sig i deres holdninger til faktorer, der har betydning for deres nuværende skolegang. Som det er fremgået i vores teoretiske operationalisering udvikler Lilli Zeuner blandt andet to primære former for valgorienteringer: For det *første* en instrumentel tilgang til uddannelse, som oftest vælges af unge fra uddannelsesfjerne familier, hvor der er mindre grad af uddannelseskapital. For det *andet* en eksperimentel tilgang til uddannelse, som unge fra uddannelses nære familier er tilbøjelige til at tage i brug.

Figur 3.1. Uddannelse giver adgang til anerkendelse

⁸⁶ Til grund for vores argumentation ligger her en forståelse af magt som en form for påvirkning eller begrænsning udøvet mellem mennesker i forskellige positioner i et dominans forhold, efter køn eller generation, med den underordnedes accept. Den underordnede er ikke underlagt en fysisk tvang, men giver selv sit samtykke. Denne forståelse trækker på tidligere kønsforskning og på Boudieus begrebsliggørelse af 'maskulin dominans' som en form for symbolsk vold [Bourdieu 1998].

⁸⁷ Vi kan vi henvise til, at de unge lever under nogle betingelser og objektive strukturer, hvor påvirkningen fra det senmoderne samfund er massiv. Her mener vi, at skolen, byen, medierne og etnisk danske jævnaldrende kan påvirke de unge, men det er nærliggende at spørge om, i hvor høj grad, de unge tilegner sig modernitetens forandringer, og hvordan de navigerer i forhold til disse. Det er vanskeligt at analysere kulturelle forandringer i et kønsperspektiv uden at inddrage modernitetsparadigmet, hvilket vi reflekterer over i form af en selvobjektivering i indledningen til de kvalitative analyser kapitel seks, side 88-90.



Signifikansniveau $p = ,000$

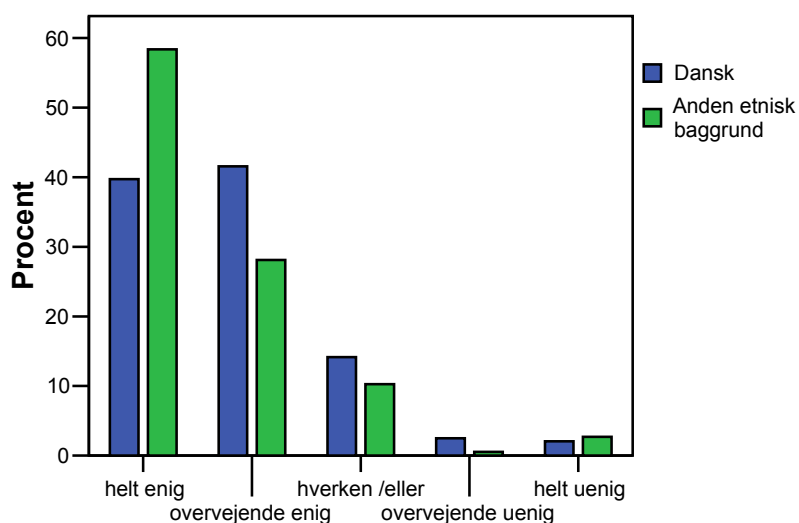
I fig. 3.1. kan vi se, at for unge med etnisk minoritetsbaggrund, er anerkendelse i højere grad en bevæggrund for at ville uddanne sig end for de unge med etnisk dansk baggrund. 47 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund er helt enige i, at uddannelse er adgangsgivende til anerkendelse, hvorimod 15 % af de unge med etnisk dansk baggrund er helt enige i dette udsagn. Dette udsagn støttes af det åbne spørgsmål i spørgeskemaet "andre årsager," hvor flere af de unge med etnisk minoritetsbaggrund skriver, at de ønsker at uddanne sig for at opnå status og anerkendelse i samfundet. At den samme tendens ikke gør sig gældende for de etniske danskere skal ses i lyset af, at disse unge i udgangspunktet er anerkendt indenfor uddannelsessystemets rammer. De etniske danskere udgør den etniske majoritet indenfor uddannelsessystemet og i samfundet generelt, og her er der symbolsk kapital omkring danskhed jf. det gymnasiale uddannelsesfelt som kontekst side 16. Svaret kan også antyde et opgør med den minoritetsposition, som de befinder sig i og deres forældres placering i en lav social klasse. Af flere årsager, der blandt andet de underordnede positioner, som etniske minoriteter tilskrives i det danske samfund og den lave sociale klasse, som mange familier befinder sig i, har forældrene ikke kunnet indgå på lige fod med de etniske danskere i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Denne sociale klasse er ligeledes blevet skabt og delvist fastholdt i samfundet gennem det mangelsyn og den lave værditilskrivning, som samfundet og store dele af det politiske flertal har haft i synet på minoriteternes sprog og kultur⁸⁸. I denne sammenhæng viser analyser af integrations- og uddannelsespolitik i Danmark, at assimilation i stort omfang har været og stadig er målet⁸⁹. De unge med etnisk minoritetsbaggrund, der går på de gymnasiale uddannelser i dag, ser ud til at være indstillede på, at uddannelse er vejen til social opstigning og status i samfundet. Dette viser sig gennem de unges markante identifikation med de gymnasiale uddannelsers målsætninger som vi skal se

⁸⁸ I en artikel påpeges det, at der eksisterer et sprogligt hierarki i Danmark, hvor engelsk rangerer øverst, det danske sprog er i midten og minoritetssprogene rangerer lavest. Når eksempelvis arabisk placeres nederst på rangstigen, er der tale om social diskrimination, der følges op af en sproglig ideologi der uden nogen saglig begrundelse fremstiller arabisk og andre minoritetssprog som sprog 'Danmark' ikke har brug for. Denne sproglige ideologi er også blevet kaldt lingvicisme [Risager & Lund 2001].

⁸⁹ Analyser viser hvordan de uddannelsespolitiske diskurser i forbindelse med afskaffelsen af modersmålsundervisningen og etniske minoriteters skolegang i Danmark var domineret af assimilationsdiskursen [Klyvø, Ericson, Clemensen, Nielsen, Padovan 2004]. Diskussionen udfoldes også i antologien "Interkulturel pædagogik, flere sprog – problem eller ressource?" Kampmann, Tireli, Horst, Holmen, Moldenhawer, Gitz-Johansen, Kristjansdottir, 2003.

nærmere på senere i analysen de kommende sider. Et andet centralt led i den instrumentelle uddannelsesstrategi er, at uddannelse giver adgang til *økonomisk sikkerhed*.

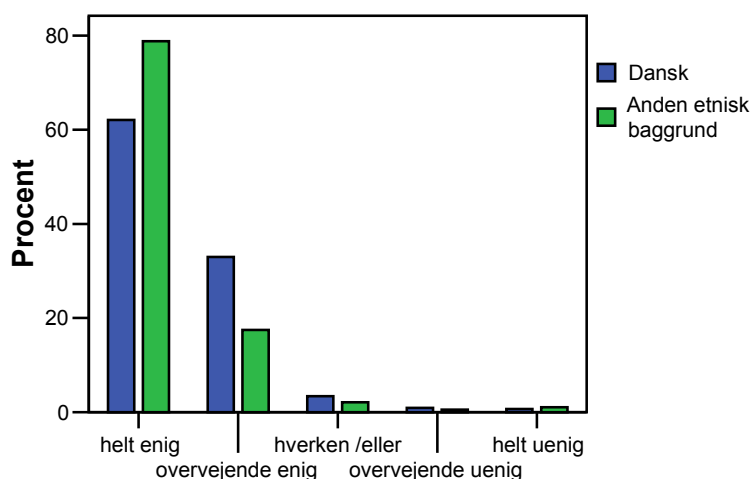
Figur 3.2. Uddannelse er vejen til økonomisk sikkerhed



Signifikans $p=,000$

Af fig. 3.2. ses det, at unge med etnisk minoritetsbaggrund i højere grad ønsker at uddanne sig, fordi uddannelse skaber vejen til økonomisk sikkerhed. 58 % med etnisk minoritetsbaggrund er helt enige i, at uddannelse giver adgang til økonomisk sikkerhed, hvorimod 40 % af de unge med etnisk dansk baggrund er helt enige. Omvendt kan vi dog se, at gruppen af helt enige og overvejende enige, samlet set udgør 86 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund. Tilsvarende mener 82 % af de unge med etnisk dansk baggrund, at uddannelse er vejen til økonomisk sikkerhed. Set samlet er der ikke markante forskelle mellem grupperne, men der er dog den nuanceforskel, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i lidt højere omfang prioriterer de økonomiske forhold højere end de etnisk danske unge. Endvidere kan vi se, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i større omfang har øje for, at uddannelse er en nødvendighed i det danske samfund [Fig. 3.3. bilag:88]. Hele 81 % af disse unge angiver at de er helt enige i, at uddannelse er nødvendigt, hvorimod kun 58 % med etnisk majoritetsbaggrund er helt enige i dette. Altså en forskel på 23 %. Endvidere kan vi se at, 78 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund svarer ja til, at de uddanner sig, fordi uddannelse er vejen til et godt arbejde (fig.3.4), hvorimod kun 62 % af de unge med etnisk majoritetsbaggrund er helt enige heri, det vil sige en forskel på 16 %. Vi kan i den forbindelse se, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i højere omfang har en instrumentel uddannelsesstrategi.

Fig.3.4 Uddannelse er vejen til et godt arbejde.

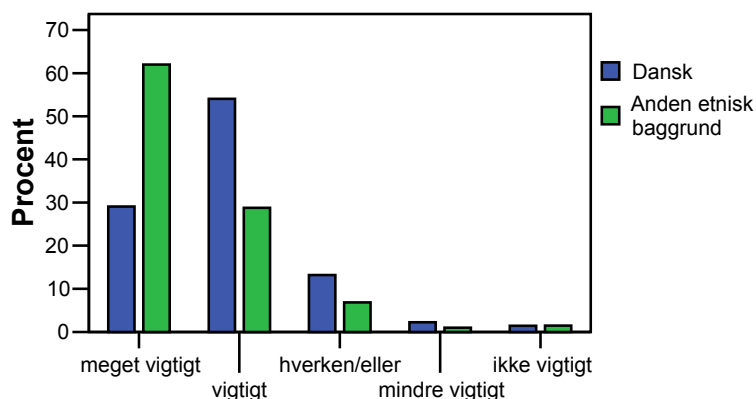


Signifikans $p = ,000$

5.3.1. Uddannelse som instrument - Sociale reproduktionsstrategier

I dette afsnit vil vi se nærmere på, hvilke faktorer de unge med etnisk minoritets- og majoritetsbaggrund tillægger betydning for deres nuværende skolegang i de gymnasiale uddannelser. I fig. 3.5. kan vi se, at 62 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund betragter gode karakterer som meget vigtigt for deres skolegang, hvorimod kun 28 % af de unge med etnisk majoritetsbaggrund anser gode karakterer som meget vigtigt. På den vis kan vi se en stor forskel på 34 % med etnisk minoritetsbaggrund der betragter gode karakterer som meget vigtigt. Disse holdninger til karakterer og uddannelse er indikatorer på, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund primært anvender gymnasiet ud fra en instrumentel tilgang, hvor den gymnasiale uddannelse er et middel til målet (status, sikkert arbejde og økonomisk sikkerhed m.m.) og ikke et mål i sig selv (personlig udvikling m.m.). Det antyder i den forbindelse, at der blandt en større andel af unge med etnisk minoritetsbaggrund er tale om en overlevelsesstrategi, hvor social status og opstigning er førsteprioritet, mens uddannelsesmotiverne nærmere bliver instrumentelle og målrationelle frem for eksplorative og eksperimentelle. Vi kan pege på, at denne uddannelsesstrategi især kan lokaliseres hos unge fra familier med lille grad af uddannelsesmæssig og kulturel kapital samt hos familier med overvejende grad af økonomisk kapital. Den instrumentelle uddannelsesstrategi er således en social og kulturel reproduktionsstrategi hos de unge med etnisk minoritetsbaggrund, som er afledt af deres sociale baggrunde og habitus relaterede dispositioner.

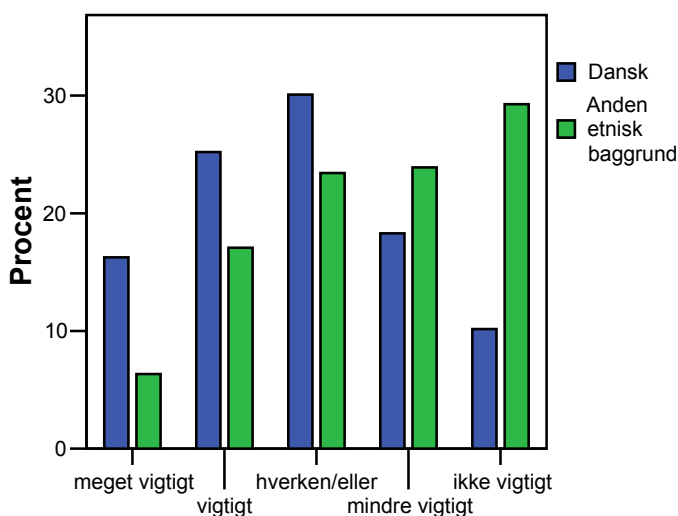
Figur 3.5 I skolen er det vigtigt at jeg får gode karakterer?



Signifikans $p=,000$

Analysen viser også, at 54 % af de unge med etnisk majoritetsbaggrund anser gode karakterer som betydningsfulde, hvorimod kun 28 % med etnisk minoritetsbaggrund mener, at gode karakterer er vigtigt. Det skal pointeres, at begge grupper mener, at karakterer er vigtige, men der er en nuance forskel på i hvor høj grad, de tilslutter sig denne holdning. Ser vi nærmere på de sociale aktiviteterets betydning for skolegangen, viser der sig et andet billede. I figur 3.6. ses det, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund ikke i samme omfang som de unge med etnisk majoritetsbaggrund finder sociale aktiviteter i skolen, for eksempel fester som vigtige.

Fig.3.6 I skolen er det vigtigt at gå til festerne?



Signifikans $p=,000$

Således ses det af fig. 3.6. at 51 % af de unge med etnisk dansk baggrund anser det at gå til fester for vigtigt eller meget vigtigt. I modsætning hertil er der 55 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund der mener, at festerne ikke er vigtige eller mindre vigtige. Denne forskel antyder blandt andet, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund prioriterer andre forhold end fester som betydningsfulde, herunder at få gode karakterer i skolen. Analysen viser, at 46 % af de unge med etnisk dansk baggrund finder sociale relationer meget vigtigt, hvorimod 34 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund angiver sociale relationer som meget vigtigt. Det er endvidere tydeligt, at faglige aktiviteter i større omfang synes at blive prioriteret højt end for eksempel sociale

aktiviteter indenfor skolen [Fig. 3.7. bilag:89]. Ser vi nærmere på i hvilket omfang faglige aktiviteter bliver angivet som vigtige, kan vi se, at 43 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund finder det at være fagligt aktiv i timerne meget vigtigt, hvorimod kun 24 % af de unge med etnisk dansk baggrund angiver dette forhold som meget vigtigt, det vil sige en forskel på 19 %.

Samlet set tegner der sig et billede af, at etnisk tilhørsforhold har en betydning for holdningen til skolen. De unge med etnisk minoritetsbaggrund vægter tilsyneladende det faglige indhold og faglige aktiviteter højere end etnisk danske unge. Ligesom dette kan forklares ud fra forskelle i valgorienteringer, kan det også anskueliggøres ud fra en kulturmødeproces med dertil mulige forklaringer til følge⁹⁰. Først og fremmest kan vi pege på, at alkohol kan være en barriere for de unge med etnisk minoritetsbaggrunds deltagelse i sociale arrangementer. Majoritetens normer for socialt samvær bliver, i mødet mellem minoritet og majoritet indenfor uddannelsesinstitutionernes rammer styrende for samværet. Disse normer er i et vist omfang organiseret på en måde der medvirker til social eksklusion af de etniske minoriteter. Derved fører uddannelsens organisering ikke nødvendigvis til social og kulturel integration mellem unge fra forskellige kulturer, men bliver nærmere et sted, hvor de unge med etnisk minoritetsbaggrund netop bliver minoriteter og fastholdt som kulturelt anderledes, der ikke passer ind i de gymnasiale uddannelser. En anden forklaring, der også relaterer til kulturmødeprocesser er det forhold, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund har nogle andre faglige og sproglige deltagerforudsætninger end de etnisk danske unge, hvilket stiller dem svagere i forhold til at honorere skolens faglige målsætninger. Derfor må disse grupper af unge prioritere faglighed og lektielæsning højere for at opnå de samme faglige resultater. Yderligere – og i forlængelse heraf – kan en forklaring være, at faglige kvalifikationer i højere grad end sociale kvalifikationer anses som betydningsfulde i familien som et middel til at opnå andre og bedre samfundsmæssige positioner, hvorfor det sociale mulighedsrum efter skole indskrænkes blandt de unge med etnisk minoritetsbaggrund, jf. analysedel to side 70. Et sidste aspekt, der i høj grad knytter an til et kulturmøde perspektiv retter sig i særlig grad mod pigerne med etnisk minoritetsbaggrund og er det forhold som Yvonne Mørch benævner social kontrol⁹¹.

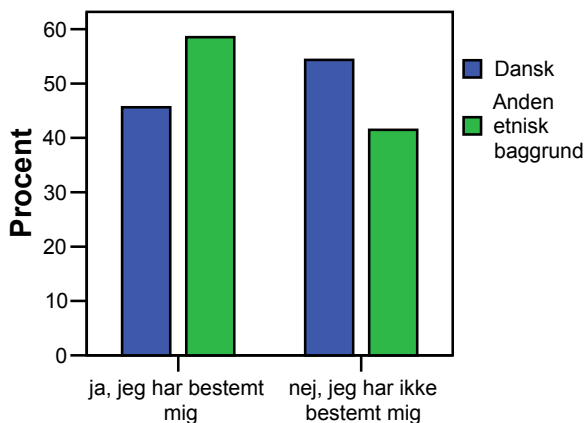
Af vores undersøgelse kan vi endvidere udlede, hvilken betydning kvalificering til de videregående uddannelser tilskrives. Her kan vi se, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i større grad er bevidste om at opnå kvalifikationer til de videregående uddannelser [Fig. 3.8. bilag:89]. Således angiver 68 % af de unge med minoritetsbaggrund kvalifikationer til videregående uddannelse som meget vigtigt hvorimod 50 % af de unge med majoritetsbaggrund angiver dette. Dermed er 18 % flere unge med etnisk minoritetsbaggrund som synes, at kvalifikationer til de videregående uddannelser er meget vigtigt. Dette kunne pege på, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i højere grad anvender gymnasiet som et middel til at opnå høje karakterer, så de

⁹⁰ Her relaterer vi til det konkrete møde der finder sted mellem forskellige etniske grupper og dermed mødet mellem forskellige religiøse, kulturelle, sproglige habitus og verdensbilleder.

⁹¹ Den sociale kontrol er et forhold der specielt relaterer sig til pigerne og er udtryk for en kontrolmekanisme, som familier indenfor den samme kulturkreds, kan anvende overfor hinandens døtre [Mørch 1998]. En anden undersøgelse viser, at selv om mange tyrkiske piger får lov at tage en gymnasieuddannelse, oplever mange, at deres forældre lægger store begrænsninger på deres deltagelse i klassens sociale aktiviteter, og at de derfor må diskutere meget med deres forældre for at overbevise dem om, at det er vigtigt, at de kommer med til nogle af de mere sociale aktiviteter i gymnasiet [Ejrnæs & Tireli 1992].

efterfølgende kan søge ind på en længere videregående uddannelse. Denne antagelse understøttes endvidere af fig. 3.9. nedenfor, hvor det ses, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund er målorienterede i forhold til de videregående uddannelser.

Fig.3.9 Har du på nuværende tidspunkt bestemt dig for, hvilke uddannelse du vil læse?



Signifikans $p = ,000$

Af fig.3.9. ovenfor fremgår det således, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i højere omfang end de etnisk danske unge på nuværende tidspunkt har bestemt sig for, hvilke uddannelse de vil påbegynde i fremtiden. Dette ser vi som en tendens til målorientering. At de etnisk danske unge ikke i samme omfang har bestemt sig for valg af uddannelse kunne være et tegn på, at de som en konsekvens af deres sociale dispositioner (større grad af uddannelsesmæssig og kulturel kapitalform hos middelklasse) i højere grad opererer ud fra en eksperimentel uddannelsesstrategi, hvor uddannelse skal føre til personlig udvikling. Undersøgelser viser, at en nogle unge i gymnasierne tenderer at vælge gymnasiet for at udskyde det endelige uddannelsesvalg, hvilket kan pege på en usikkerhed omkring, hvad de har lyst til, og at de studerende ikke ønsker at træffe endegyldige valg som fastlåser dem allerede på dette tidspunkt [Ulriksen & Simonsen 1998]. Ønsket om at udskyde det endelige valg kan ses som et udtryk for en mere eksplorativ og personlighedsudviklende tilgang til uddannelse, hvor den enkelte er åben overfor nye impulser og muligheder, der kan bruges som identitetskomponenter. Den eksplorative tilgang kan endvidere medføre, at eksempelvis uddannelsesvalget bliver genstand for mange overvejelser og skift, ligesom det der vælges gerne skal være personlighedsudviklende og identitetsskabende. Som et led i den identitetssøgende tilgang til uddannelse vælger en del af disse unge også at tage på rejser i udlandet og holde sabbatår efter endt gymnasial uddannelse. Vi antager, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund som en konsekvens af den instrumentelle tilgang til uddannelse, vælger den gymnasiale uddannelse som et middel til specifikke videreuddannelser og i mindre grad som et middel til selvudvikling. Således kunne deres målorientering i forhold til valg af fremtidig uddannelse afspejle, at disse unge i mindre grad ønsker at holde pause og tage sabbatår efter studentereksamen, men at de istedet søger optagelse på videregående uddannelser med det samme. Vi

formoder, at unge studerende med en instrumentel tilgang starter direkte efter adgangsgivende eksamen, som et led i den målrettede instrumentelle tilgang.

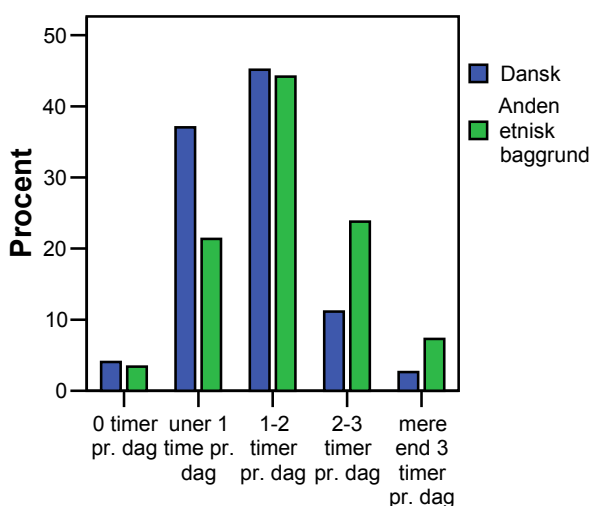
5.4. De unges uddannelsesmæssige kapitaler

I næste afsnit vil vi undersøge de uddannelsesmæssige kapitaler blandt unge med etnisk minoritets baggrund. Dette kan bidrage til at give et indblik i, hvordan de unge honorerer skolens krav. Hvordan klarer de unge skolens krav set i lyset af, at de bringer andre sproglige og kulturelle kapitaler med sig ind i klasserummet?

5.4.1. Muligheden for lektiehjælp & tidsforbrug på lektier

Hvad angår lektiehjælp kan vi se, at de unge med etnisk dansk baggrund i noget større grad har mulighed for at få hjælp til lektierne af forældrene end de unge med etnisk minoritetsbaggrund. I figur 4.1. kan vi således se, at 82 % af de unge med etnisk dansk baggrund har mulighed for at få hjælp til lektierne, hvorimod 68 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund har mulighed for dette [Fig. 4.1. bilag:90]. Der er dermed forskel på i hvor stort et omfang de to grupper har mulighed for at få hjælp. Vi kan endvidere se i figur 4.2, at 24 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund bruger to til tre timer på lektier, hvorimod 11 % af de unge med etnisk dansk baggrund bruger to til tre timer om dagen på lektier. Det tyder på, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund bruger længere tid på lektier dagligt end de etnisk danske unge, hvorfor vi antager, at forskellen afspejler det faktum, at denne etniske gruppe unge skal arbejde mere for at opnå samme resultater som de etnisk danske unge.

Figur 4.2. Hvor lang tid bruger du gennemsnitligt på at lave lektier om dagen?



Signifikans $p=,000$

Vi må dog bemærke, at der kan være mange grunde til, at disse unge bruger længere tid på lektier, og vi kan kun tentativt pege på nogle faktorer, der kan spille ind her. Først og fremmest kunne et kvalificeret bud være, at de etnisk danske unge i et vist omfang har et privilegium i kraft af, at deres forældre i større omfang har

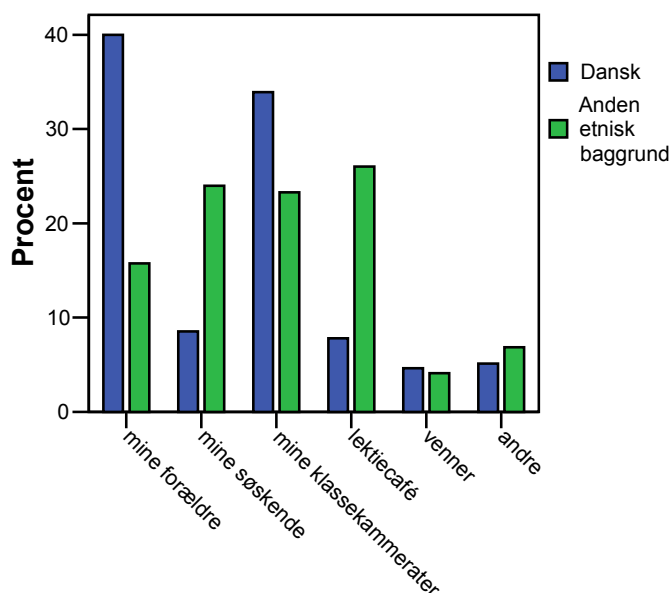
mulighed for at støtte dem med lektierne, idet disse familier i et større omfang har uddannelsesmæssig kapital. Således kan det anskues som et resultat af de unges sociale dispositioner. Set i relation til hvordan de unge navigerer på feltet, ud fra et kultur- og sprogødeperspektiv, kunne en anden forklaring være, at den kulturelle og sproglige habitus, som de unge med etnisk minoritetsbaggrund, bringer i spil på det gymnasiale uddannelsesfelt i nogen henseender er anderledes end de etnisk danske unges habitus. Ligeledes tillægges disse andre kulturelle og sproglige kapitaler ikke værdi på samme måde indenfor feltet. Således må de unge med etnisk minoritetsbaggrund bruge længere tid efter skole på at tilegne sig de rette kapitaler i form af dansk sproglig og uddannelsesmæssig kapital.

I figur 4.3. nedenfor kan vi endvidere se, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i langt mindre omfang kan få hjælp til lektier af forældrene. Kun 16 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund kan få lektiehjælp, mens 40 % af de unge med etnisk dansk baggrund kan få hjælp til lektierne af forældrene, jf. interview med studievejleder, appendiks side 23-32. Denne forskel kan forklares ved, at forældrene har mindre grad af uddannelse. Set fra et kultur- og sprogøde perspektiv kan det ligeledes forklares ved, at forældrene i mindre grad er bekendte med det dansk-nationale curriculum, der i høj grad undervises ud fra både på de gymnasiale uddannelser og specielt i folkeskolen, og at de derved i mindre grad kan videregive, eksempelvis dansk litteratur og historisk kulturspecifik viden, til deres børn. Mange fag, for eksempel i folkeskolen, kan karakteriseres ved at være kulturbærende fag, der henviser og fokuserer på specifikke danske forhold. Her kan vi pege på, at læseplaner for fagene dansk, historie og religion i folkeskolen i væsentlig grad fokuserer på danske forhold og i mindre grad inddrager den mangfoldighed af kultur og sprogbaggrunde, der er repræsenteret blandt eleverne i klasserummet⁹². Anskuer vi dette ud fra en kulturel og social reproduktions mekanisme, kan vi pege på at uddannelsessystemet sorterer eleverne på baggrund af etnisk tilhørsforhold, da særligt den etniske majoritet af elevernes sprog og kulturelle referencer tilgodeses i curriculum⁹³.

Fig.4.3 Jeg får lektiehjælp af?

⁹² Se Fælles mål for folkeskolen for fagene dansk, historie og kristendomsundskab: www.faellesmaal.uvm.dk/fag_2004. Ud fra et ideologikritisk perspektiv ses det, at disse læseplaner i et vist omfang specifikt vægter danske forhold og i mindre grad inkluderer andre perspektiver. Vi kan også nævne, at tilførslen af en kanon for fagene kan ses som et yderligere politisk tiltag til at skærpe fokus omkring konstruktionen af en særlig 'dansk identitet' som eleverne skal forholde sig til og identificere sig med.

⁹³ Uddannelsesforsker fra RUC, Lars Ulriksen peger på, at undervisningen og socialiseringen i klasserummet forvaltes ud fra en trekant, hvor den *ene* spids udgør den fælles nationale kultur. Den *anden* spids er de normer og værdier, som læreren bærer med sig og mere eller mindre sætter i spil i samværet med eleverne. Den *tredje* spids er de normer og kulturer, som eleverne har med sig fra familien. Præcis hvordan socialiseringen finder sted, hvilke værdier og normer børnene møder, hænger sammen med både institutionens og den enkelte lærers fortolkning af skolens formål, som i reglen vil lægge sig op ad den dominerende, hvide, heteroseksuelle, tobørnsfamilies middelklassekultur [Ulriksen 2001:34].



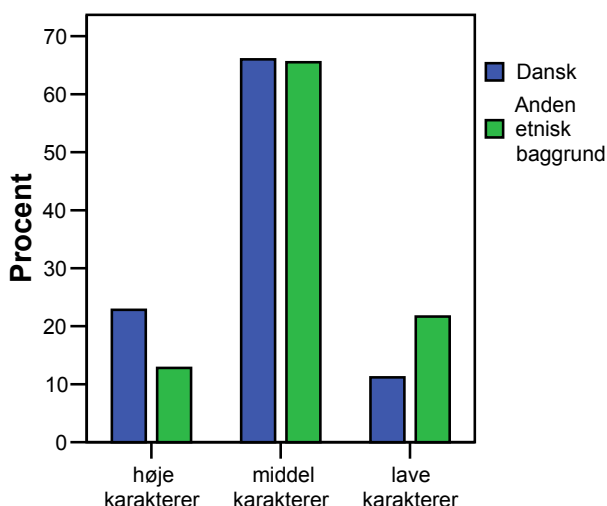
Signifikans $p = ,000$

Desuden kan vi se i fig. 4.3. at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i et langt større omfang får hjælp af søskende eller lektiecaféen. Analysen viser her, at der er en stor forskel på brugen af lektiecaféen blandt de unge med etnisk minoritetsbaggrund, hvor for eksempel 26 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund angiver hjælp i lektiecaféen, mens det tilsvarende tal er 8 % for unge med etnisk dansk baggrund. En lignende tendens ses ved, at 24 % angiver søskende, mens 8 % af de etnisk danske unge nævner søskende som mulighed for lektiehjælp.

5.4.2. Omsætning af uddannelsesmæssig kapital i karakterer

Det tyder på, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund, som er kommet ind på de gymnasiale uddannelser, i forvejen har besiddet forholdsvis fagligt privilegerede positioner i folkeskolen, idet de har fået høje eller middelhøje karakterer. Det indikerer, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund har kvalificeret sig gennem folkeskolen til gymnasiet, som de unge med etnisk dansk baggrund, og at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i et vist omfang har formået at gøre dette uden meget faglig støtte fra forældrene. Vi kan dertil bemærke, at kun en mindre del af de unge med etnisk minoritetsbaggrund har fået lave karakterer, idet størstedelen af denne gruppe formentlig er blevet frasorteret i grundskolen. I gymnasiet sker der imidlertid noget, der bevirker, at der opstår nogle forskelle på, hvordan de unge med etnisk dansk baggrund og unge med etnisk minoritetsbaggrund håndterer de faglige krav. I figur 4.5. kan vi se, at 23 % af de unge med etnisk dansk baggrund får høje karakterer, hvorimod 13 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund får høje karakterer. Ligeledes fremgår det, at forskellen i karakterniveauet udmærker sig ved, at 22 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund får lave karakterer, mens 11 % af de unge med etnisk dansk baggrund får lave karakterer. Som figur 4.5. også afspejler, er gruppen af unge blandt etniske danskere og unge med etnisk minoritetsbaggrund, der får flest middelkarakterer, lige stor og udgør 66 %.

Fig.4.5 Karakterer i gymnasium



Signifikansniveau $p = ,000$

Overordnet set fremgår det, at gruppen af unge med etnisk dansk baggrund karaktermæssigt har en tendens til at klare sig fagligt bedre end unge med etnisk minoritetsbaggrund og i den forbindelse er det i særlig grad de unge med etnisk dansk baggrund, som opnår mere privilegerede faglige positioner i form af høje karakterer. Der kan være mange mulige forklaringer på denne forskel. Som vi så det tidligere kunne en plausibel forklaring være, at de unge med etnisk dansk baggrund i højere grad har mulighed for lektiehjælp i familien og derved kan have indflydelse på karaktererne. En anden mulig forklaring kan være, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund oplever en dansk-sproglig kapital, som en begrænsning i det faglige indhold, hvilket kan afholde dem i at opnå en stærk faglig position.

5.5. Delkonklusion

I det følgende vil vi konkludere ud fra kvantitative analysedel. Dette gør vi ved først at konkludere på baggrund af de resultater og tal der fremkom af datasættet. Derefter drager vi konklusion ud fra de fortolkninger af kvalitativ art, som tallene blev gjort til genstand for.

5.5.1. Centrale parametre & variabler

I analysen inddrog vi 19 signifikante figurer samt enkelte figurer i bilag [Appendiks:86-90], hvoraf der fremkom resultater i form af tal i relation til følgende parametre:

Beskæftigelse: Af fig. 1.1. ses det, at blandt de etnisk tyrkiske mødre har 45 % et arbejde, blandt de pakistanske mødre er tallet 34 % mens det tilsvarende tal for etnisk danske mødre er 90 %. Blandt fædrene udgør andelen af beskæftigede etnisk tyrkiske fædre 87 %, pakistanske fædre 57 % og etnisk danske fædre 89 % [Fig. 1.2. bilag:86].

Stillingsbetegnelser: Blandt etnisk pakistanske mødre er andelen, der er ansat ved professionerne, 20 %, mens den tilsvarende andel for etnisk tyrkiske mødre er 9 % (fig. 1.3.). Det fremgår endvidere, at 62 % af de

etnisk tyrkiske mødre er ansat ved ufaglært arbejde, mens den tilsvarende andel for pakistanske mødre udgør 40 %. Blandt etnisk tyrkiske fædre er gruppen af ufaglærte arbejdere på 53 %, mens andelen af ufaglærte arbejdere blandt pakistanske fædre er på 36 %. Andelen af småselvstændige fædre er større blandt etnisk tyrkiske (18 %) og etnisk pakistanske fædre (23 %) end blandt de etniske danske fædre (5 %) (fig.1.4.).

Skolegang og uddannelse: Der er forskel på, hvor meget skolegang de enkelte etniske grupper besidder. Det ses, at 50 % af de etnisk tyrkiske mødre har 5 års skolegang, og at 23 % af de etnisk pakistanske mødre har 5 års skolegang (fig.1.5.). Andelen af mødre, der ikke har gået i skole, er større blandt de etnisk tyrkiske mødre (17 %) end blandt de etnisk pakistanske mødre (6 %). Det viser sig, at de pakistanske forældre generelt har mere skolegang og uddannelse end de etnisk tyrkiske forældre.

Uddannelsesorienteringer. På tværs af etniske tilhørsforhold ses det, at størstedelen af de unge ytrer ønske om, at uddanne sig mere i fremtiden. En mindre andel blandt danskerne (10 %) og en mindre andel blandt de unge med etnisk minoritetsbaggrund (7 %) ønsker ikke mere uddannelse (fig.2.1.). 53 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund ønsker at læse en lang videregående uddannelse. 40 % af de unge med etnisk dansk baggrund ønsker at læse en lang videregående uddannelse (fig.2.2.).

Uddannelsesorienteringer og etniske grupper. Differentierer vi mellem de etniske grupper viser det sig, at andelen af unge, der ønsker at læse en lang videregående uddannelse, er størst blandt de etnisk pakistanske unge (62 %). Gruppen af etnisk tyrkiske unge, der ønsker at læse en lang videregående uddannelse, udgør 40 % mens det tilsvarende tal blandt de etniske danske unge er på 40 % (fig.2.3.).

Forældres indflydelse på uddannelsesvalget: De unge med etnisk minoritetsbaggrund angiver i højere grad end de etnisk danske unge, at de oplever et pres fra forældrenes side, når det handler om at vælge fremtidig uddannelse. Således angiver 32 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund, at de oplever et pres i nogen grad. Det tilsvarende tal for etnisk danske unge er 10 % (fig.2.4.). 26 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund angiver endvidere, at forældrene havde meget indflydelse på, at de valgte en gymnasial uddannelse, mens det tilsvarende tal for de etnisk danske unge udgør 10 % (fig.2.5.). Det ses endvidere, at 15 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund erklærer sig nogenlunde enig i, at det er i orden, at forældrene bestemmer, hvilken uddannelse de skal læse i fremtiden. Det tilsvarende tal for de etnisk danske unge er 2 %. En overvægt af de etnisk danske unge angiver, at de er helt uenige i, at forældrene må bestemme (88 %), mens det tilsvarende tal for de unge med etnisk minoritetsbaggrund udgør 40 % [Fig. 1.9. bilag:88].

Inspirationskilder ved uddannelsesvalget: Det ses endvidere, at 38 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund peger på, at interesser var en inspirationskilde ved valg af uddannelse. Det tilsvarende tal for etnisk danske unge udgør 60 %. Tallene for unge med etnisk minoritetsbaggrund viser også i højere grad end hos de etnisk danske unge, at søskende og venner/veninder udgjorde inspirationskilder ved uddannelsesvalget (fig.2.6.).

Køn og uddannelsesorientering: Analysen viser, at 55 % af pigerne med etnisk minoritetsbaggrund orienterer sig mod en lang videregående uddannelse, mens 45 % af drengene søger mod disse. 53 % af pigerne

orienterer sig mod de mellemlange uddannelser, hvoraf 47 % af drengene orienterer sig mod en sådan. 57 % af pigerne orienterer sig mod de korte videregående uddannelser, og 43 % af drengene søger mod de korte (fig.2.7.).

Motivation til uddannelse: Af fig. 3.1. ses det, at 47 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund erklærer sig helt enige i at uddannelse giver adgang til anerkendelse. Blandt de etnisk danske unge er det tilsvarende tal 15 %. Af fig. 3.2. ses det, at 58 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund erklærer sig helt enige i, at uddannelse er vejen til økonomisk sikkerhed. 40 % af de etnisk danske unge erklærer sig helt enige i at uddannelse er vejen til økonomisk sikkerhed. Desuden erklærer 81 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund sig helt enige i, at uddannelse er en nødvendighed i dagens samfund. 58 % af de unge med etnisk danske baggrund er helt enige [Fig. 3.3. bilag:88]. Af fig. 3.4. ses det, at 78 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund er helt enige i, at de uddanner sig, fordi uddannelse er vejen til et godt arbejde. Det tilsvarende tal for etniske danskere er 62 %.

Faktorer der er vigtige i skolegangen: Af fig. 3.5. ser vi, at 62 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund erklærer sig helt enige i, at gode karakterer er meget vigtigt for deres skolegang, mens 28 % de etnisk danske unge mener, at gode karakterer er meget betydningsfulde for deres skolegang. I fig. 3.6. ses det, at 51 % af de etnisk danske unge mener, at det at gå til festerne er enten vigtigt eller meget vigtigt. 55 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund mener, at festerne ikke er vigtige eller mindre vigtige. Endvidere fremgår det, at 43 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund finder det meget vigtigt at være faglig aktiv i timerne, mens 24 % af de unge med etnisk dansk baggrund finder det meget vigtigt at være faglig aktiv i timerne [Fig. 3.7. bilag:89]. Af fig. 3.9. fremgår det, at 58 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund på nuværende tidspunkt har bestemt sig for hvilke uddannelse de vil læse i fremtiden, mens 45 % af de unge med etnisk dansk baggrund på nuværende tidspunkt har bestemt sig.

Mulighed for lektiehjælp, tidsforbrug på lektier og karakterer: Af fig. 4.3. ser vi, at 16 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund har mulighed for at få hjælp af forældrene, mens 40 % af de etnisk danske unge har mulighed for at få hjælp af forældrene. Af fig. 4.2 ser vi, at 24 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund anvender to til tre timer dagligt på lektielæsning, mens 11 % af de etnisk danske unge anvender to til tre timer. Endvidere ser vi i fig. 4.3. at 26 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund får hjælp til lektielæsning i lektiecafé på uddannelsesinstitutionen, mens 8 % af de etnisk danske unge får hjælp i lektiecafé. Af fig 4.5. ses det, at 23 % af de etnisk danske unge får høje karakterer, mens 13 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund får høje karakterer. Ligeledes viser det sig, at 82 % af de etnisk danske unge har mulighed for at få hjælp med lektierne, mens 68 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund har mulighed for at få hjælp [Fig. 4.1. bilag:90].

5.5.2. Fortolkninger af tal

Gennem analysen af de unges sociale baggrunde kan vi tegne et billede af de etniske minoritetsforældres objektive placering i rummet af sociale og kulturelle forskelle. Set i et samfundsmæssigt, relationelt magtperspektiv kan vi pege på, at en overvægt af de etniske minoritetsfamilier er strukturelt marginaliserede på arbejdsmarkedet, enten i kraft af en relativ stor andel ufaglærte arbejdere eller stor arbejdsløshed. Beskæftigelsesfrekvensen for kønnene afspejler også en traditionel familiestruktur, hvor fædre er forsørgere og mødre hjemmegående. Etniske minoritetsfædre er i højere grad end de etnisk danske fædre beskæftiget som selvstændige, hvilket betyder, at der i familierne er større grad af økonomisk kapital og mindre grad af uddannelsesmæssig kapital sammenlignet med de etnisk danske familier. Den relativt høje andel af fædre, der er etableret som småselvstændige, forstår vi som et resultat af en overlevelsesstrategi, som fædre tog i anvendelse i forbindelse med ændringerne af erhvervsstrukturen i 1980'erne, hvor de ufaglærte jobs svandt ind. Forældrenes uddannelseskapital, som vi kortlægger gennem analysen af deres skolegang og uddannelsesniveau, er sparsom og vi ser en sammenhæng mellem uddannelsesniveau og socialklasse hos forældrene. Indbyrdes mellem de etniske grupper ser vi, at de etnisk tyrkiske forældre har mindre skolegang og uddannelse end de etnisk pakistanske forældre. De etnisk tyrkiske forældre er i højere grad end de etnisk pakistanske forældre i beskæftigelse, men i højere grad ved ufaglært arbejde, hvilket peger i retning af, at denne gruppe i højere grad er strukturelt integreret på arbejdsmarkedet. Dette kan dog også være udtryk for det modsatte, da de ufaglærte jobs ikke medfører integration i samfundet. Forskellene på de to etniske gruppers omfang af uddannelsesmæssig kapital kunne tyde på forskellige migrationsstrategier, hvor rekrutteringen til Danmark har fundet sted fra henholdsvis land og by og fra forskellige sociale lag i de pågældende lande.

I analysen af de unges uddannelsesorienteringer, specielt illustreret gennem deres ønsker for valg af videregående uddannelser, ser vi en høj grad af orientering mod de lange videregående uddannelser blandt alle etniske grupper. Ønsket om at læse en lang videregående uddannelse er større hos gruppen af etniske minoritetsunge end hos gruppen af etniske danskere. Orienteringen mod de mellemlange - og lange videregående uddannelser kan vi delvist forklare ud fra implementeringen af forældrenes interesser og lyst om social mobilitet i deres børns livsprojekter. Dette ønske mener vi er et udtryk for en bestræbelse på at opnå bedre samfundsmæssige positioner. Denne lyst bekender de unge sig til, samtidig med, at de i et vist omfang oplever forældrenes ønsker og forventninger som et pres, hvilket peger på, at de unge i nogle henseender lider under arvets modsigelser og kæmper med at indfri forældrenes ambitioner. Orienteringen mod de lange boglige uddannelser kan også ses som et resultat af habitusrelaterede forandringsprocesser, hvor de unges dispositioner i mødet med det danske uddannelsessystem og uddannelsespolitiske diskurser, i nogle henseender har forandret sig. Således har de unge lært at udvikle interesser i uddannelsesfeltet og anerkende de boglige uddannelser som vejen til "det gode liv" i Danmark. De anerkender spillet (illusio) på dets præmisser og tilstræber at opnå succes indenfor feltet – spillet er meningsfuldt for dem. Hvorvidt de unge

ender med at få realiseret deres uddannelsesønsker om en lang videregående uddannelse kan vi ikke vide, men vi kan jf. Bourdieus studier pege på, at der kan være store uoverensstemmelser mellem de unges egne subjektive ønsker og drømme (diskursiv normativitet) på den *ene* side og deres sociale dispositioner og objektive strukturer (realistiske muligheder) på den *anden* side. Således er det realistisk at forestille sig, at nogle af de unge får held til at realisere deres ønsker og dermed skaber social mobilitet for dem selv og deres familier, mens andre oplever store sociale barrierer i de objektive strukturer, der kan gøre det svært at realisere ønskerne.

Indenfor de etniske grupper tegner sig et billede af forskellige interesser og muligheder for henholdsvis etnisk tyrkiske unge og etnisk pakistanske unge, hvilket er illustreret ved deres søgen mod forskellige positioner indenfor de videregående uddannelser. Indenfor uddannelsessystemet tyder det på, at etnisk pakistanske unge i højere grad søger mod de lange videregående uddannelser end de etnisk tyrkiske unge. Dette kan forklares ud fra forskelle i forældrenes uddannelsesmæssige kapitaler, men kan også forstås ud fra forskelle i migrantnetværkenes forhold til modtagersamfundet Danmark. Tidligere forskning viser, at de pakistanske migranter er fleksible i forhold til at konvertere deres oprindelige økonomiske kapital til en uddannelsesmæssig kapital og derved opnå højere grad af succes i uddannelsessystemet end de etnisk tyrkiske familier. I relation til køn viser det sig, at pigerne med etnisk minoritetsbaggrund i højere grad er repræsenteret på de gymnasiale uddannelser, og at disse i større omfang end drengene søger mod de lange videregående uddannelser. Pigenes relative skolesucces kan være udtryk for forskelle i opdragelsesmønstre (social kontrol), der bevirker, at de deltager mindre i skolens sociale aktiviteter, men til gengæld arbejder mere intensivt med lektierne. De unges målorientering og ønsker om maksimering af deres sociale positioner viser sig i deres uddannelsesstrategier og holdninger til, hvad uddannelse skal bruges til. Vi ser, at de unge i høj grad er eksponenter for en instrumentel uddannelsesstrategi, idet uddannelse af disse unge bruges som et middel til at opnå et mål; social opstigning og status, en sikker stilling og en god løn. Denne instrumentelle orientering afspejles i de unges holdninger til, hvad der er vigtigt i skolen; at få gode karakterer og være faglig aktiv i timerne, mens sociale relationer og aktiviteter ikke vægtes højt i skolegangen. Denne strategi er udtryk for en kulturel og social reproduktionsstrategi hos unge fra uddannelsesfjerne familier og fra familier med større grad af økonomisk kapital og mindre grad af uddannelsesmæssig kapital, hvilket er tilfældet for de unge med etnisk minoritetsbaggrund. De unges instrumentelle strategi afspejler således deres sociale dispositioner og kapitalformer. Ligeledes er synspunktet 'at uddannelse giver adgang til anerkendelse' af stor betydning for disse unge, hvilket vi delvist fortolker som et udtryk for et opgør med den lavere samfundsmæssige position og den marginaliserede position, som mange af forældrene til de unge befinder sig i. Vi fortolker det ligeledes, som et opgør med det mangelsyn på etniske minoriteter, som de unge møder i det danske samfund blandt andet i mediernes stereotype dækning af etniske minoriteter og omtaler samt gennem politisk assimilatorisk retorik.

I relation til de uddannelsesmæssige kapitaler hos de unge med etnisk minoritetsbaggrunds viser vores analyse, at disse unge i et større omfang bruger længere tid på lektier end etnisk danske unge, og at de i mindre grad kan få hjælp af forældrene til lektielæsning. En mulig forklaring kan være, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i mindre grad har forældre, som besidder uddannelseskapital, idet forældrene overvejende har lille grad af uddannelse og derfor kan de unge ikke søge støtte og opbakning hos forældrene. Alternativet for de unge bliver at få hjælp i lektiecafeen og hos søskende, hvilket de i stort omfang gør. Andelen af unge der får middel karakterer er lige stor for de to grupper. Gruppen af unge, der får lave karakterer i gymnasiet, er større blandt etniske minoriteter end blandt etniske danskere, hvilket vi ser som en konsekvens af mødet mellem et dansk nationalt curriculum og andre sproglige - og kulturelle deltagerforudsætninger.

6. Kvalitative analyser – Lange videregående uddannelser som målsætning

Som en del af det metodiske og teoretiske vilkår vi arbejder ud fra tilstræber vi at skabe validitet via gennemsigtighed. Således finder vi det væsentligt, inden vi påbegynder de kvalitative analyser, at delagtiggøre læseren i en række forforståelser, som vores analytiske fokus er et produkt af.

Vi ønsker derved at synliggøre vores forforståelser ud fra et normativt perspektiv, hvilket ses i form af to faktorer: For det *første* som en del af vores egen socialisering og opvækst i et senmoderne samfund. For det *andet* som et grundvilkår i den modernitetsteoretiske tilgang som vi anvender i analyserne. Vi mener, at normativiteten i en Bourdieusk forstand er tilbøjelig til at 'gå bag om ryggen' på os og afspejler, at vi er indlejret i et senmoderne vestligt samfund, der bærer præg af individualisering, sekularisering, ytringsfrihed, demokrati, detraditionalisering og en idé om universelle rettigheder. Disse strukturer og værdier er 'selvfølgelige' for os og på mange måder en del af vores socialisering, opvækst og måder at tænke på. Vi kan fra et kultursensitivt og relativistisk udgangspunkt forholde os til, anerkende og respektere andre kulturer og samfundsmodeller, men er bevidste om, at det er svært at sætte sig udover de normer, værdier og måder at handle på, som vi selv er indlejret i. De er en del af vores forforståelser.

Vi må derfor forholde os kritisk til vores måder at fremstille og forstå de unge på i relation til uddannelsesstrategier og etnisk identitetsdannelsesprocesser. Socialiseringen i førnævnte samfundsstruktur bevirker, at vi, når vi kigger på de unge som 'dem', får øje på nogle bestemte aspekter, men bliver tilbøjelige til at være blinde for andre. Dette 'at få øje på' knytter sig yderligere til etik og spørgsmålet om repræsentation og fremstilling af 'de andre'. Samtidig med at vi kan pege på, at vi selv er indlejret i en normativitet omkring 'det moderne' kan vi gøre opmærksom på, at en af de måder vi fremanalyserer det etniske på, ved hjælp af det modernitetsteoretiske perspektiv, også bidrager til at opretholde denne normativitet. Perspektivet skaber normativitet, i det øjeblik det anvendes, til at forstå relationen mellem 'danskerne' og 'de fremmede' indenfor rammen af en dansk kontekst. Problemet med det modernitetsteoretiske perspektiv er, at det, anvendt på kulturmødeproblematikker, tenderer at udpege 'de fremmede' som traditionelle og 'danskerne' som moderne. Skismaet reproducerer i nogle henseender den dominerede samfundsmæssige diskurs i 'dem og os' dikotomier, hvor 'de traditionelle' fremstilles i et negativt og tilbagesat lys, mens de moderne fremstilles i et positivt og oplyst perspektiv. I kraft af vores anvendelse af dette perspektiv åbner vi for denne normative og i nogle henseender problematiske fremstilling. Vi ser i disse år at 'de fremmede' udsættes for betydelig grad af diskrimination i det danske samfund som en illegitim magtudøvelse, som vi vil begrebsliggøre som symbolsk vold. Her vurderes alt fra madvaner til børneopdragelse med det dominerende samfunds blik. Når vi 'får øje på' de unges etniske identiteter, som et spørgsmål om noget traditionelt, er vi derfor klar over, at vi bidrager til en lignende konstruktion og magtudøvelse. Når vi analyserer deres relation til familie, deres værdier og strategier vurderer vi dem ud fra dominerende idealer og praksisser.

Modernitetsparadigmet er problematisk, fordi der i dette ligger en uproblematiseret evolutionstanke omkring troen på én udviklingslinie alene. Ligeledes fremstiller det de vestlige praksisformer som almengyldige

modeller og er tilbøjeligt til, at neglige, at såkaldte traditionelle samfund kan have mange moderne træk i sig på samme vis som moderne samfund også har traditionelle træk. Trods problemerne ved modernitetsparadigmet vil vi alligevel anvende det, men med varsomhed. Man kan i et kritisk lys spørge hvorfor vi anvender modernitetsparadigmet. Vi bruger det, fordi styrken i perspektivet, er at det magter at indfange og begribe forandringsprocesserne i relationen mellem individ og fællesskab i et historisk samfundsmæssigt perspektiv. På denne baggrund kan vi åbne for at undersøge 'det etniske' i forhold til et generationsmæssigt perspektiv. Vi kan gennem de unges tematiserede narrative fortællinger se, hvordan tidligere generationers normer og værdier, af efterfølgende generationer forhandles, vælges til og fra, men også overleveres i samspillet mellem socialiseringen i hjemmet og den samfundsmæssige kontekst, som de unge befinder sig i.

Dette perspektiv tilbyder dermed en dynamisk forklaringskraft, og vi mener, at det er vanskeligt at skulle analysere forandringer i relation til familieområdet uden at anlægge et modernitetsparadigme. Når vi fastholder at anvende dikotomien tradition og modernitet som analytiske redskaber er det som nævnt, fordi det kan synliggøre erfaringsforskelle mellem de unge med etnisk minoritetsbaggrund og deres forældre samt mellem unge etniske minoriteter og etniske danskere. Når vi hævder, at de unge i nogle henseender er indlejret i traditionelle familiemønstre, er det ikke vores hensigt at skabe en negativ betydning herom. Tværtimod vil vi pege på, at en sådan familiestruktur i mange henseender kan være fordelagtig i kraft af de funktioner, der ligger i fællesskabet som en støttegivende funktion, der også drager omsorg og nærer ansvar for individet. Vi vil samtidig gøre opmærksom på, at dette perspektiv på nogle punkter kolliderer med Baumanns forståelse af etnicitet. Baumann tilstræber at gøre op med de eksisterende diskurser om tradition og modernitet, idet han mener, at skismaet bidrager til en fastholdelse af dominerende magtrelationer i form af 'os og dem' dikotomier. Det skal til sidst nævnes, at vores drivkraft og motivation for at anvende de forskellige og på nogle punkter modsatrettede teoretiske perspektiver, har været at søge forklaringskraft i relation til etnisk identitet i bred forstand, hvilket imidlertid ikke har været uproblematisk for os, men forsøget værd. Hvilken forklaringskraft vi fik ud af de forskellige teorier vil vi samle op på i det metodiske og teoretiske efterspil side 136-140, der følger efter konklusionen. Med udgangspunkt i ovenstående kan vi nu se nærmere på de fire unge; i første omgang den kurdisk- tyrkisk pige Zeyneps fortælling.

6.1. Zeynep – Jeg vil gerne være kemiingeniør...

Spørgeskemabesvarelse: *Kurdisk (tyrkisk) pige, 18 år, sidste år på matematisk, alment gymnasium, oprindelsesland Tyrkiet, forældre har 5 års skolegang, forældrene har ingen erhvervsuddannelse, mor arbejdsløs, far arbejder på fabrik (benævnes af Zeynep i spørgeskemaet som 'proletar'), modtager ikke lektiehjælp, fik høje karakterer i folkeskolen, får middelkarakterer i gymnasiet, synes at det faglige niveau i gymnasiet er tilpas, oplever at have sproglige problemer i skolen, føler sig diskrimineret på sin religion, bruger hver dag 2-3 timer på lektier, har ældre søskende, vil gerne læse en lang videregående uddannelse, i skolen er det vigtigt at få høje karakterer, uddannelse er vejen til et godt arbejde, det giver anerkendelse, det er en nødvendighed, det er vejen til økonomisk sikkerhed, uddannelse giver ikke adgang til at beskæftige sig med sine interesser og det giver ikke adgang til personlig udvikling, Zeynep tilføjer om sig selv i spørgeskemaet, at hun er en 'mønsterbryder'.*

6.1.1. Selvførelse & biografisk prolog

Zeynep kommer som 12-årig til Danmark i 1987 sammen med sin mor og storesøster. Zeyneps far har boet i Danmark altid men besøgt familien kort i Tyrkiet en gang imellem. De flytter ind hos Zeyneps far i en 2 værelses lejlighed i Brøndby Strand, hvor de bor fem personer. Faren er imidlertid ikke opgaven moden og tager ikke det forventede ansvar for sin familie. Et væsentligt tema i Zeyneps fortælling omhandler hendes far, som hun oplever at blive forsømt af, idet han kun tænker på at spille; han er ludoman. Han kan ikke forsørge sin familie, som han i øvrigt skammer sig over. Zeynep vokser op i en forfalden lejlighed med svamp på væggen, næsten uden penge til at leve for og uden en nærværende far. Zeynep må tage ansvaret for, at dagligdagen kan fungere, købe ind og hjælpe sin mor med praktiske ting. Zeyneps far vil ikke have nogen relation til familien, og børnene forbydes adgang til det ene af de to rum i lejligheden, stuen, hvor han altid ser fjernsyn. Det andet tema i fortællingen er Zeyneps skolegang. I skolen oplever Zeynep at blive mobbet og drillet af de danske børn på grund af hendes manglende danskundskaber og kulturelle baggrund. Hun bliver holdt udenfor og tør ikke tale i timerne. Skolegangen fremstilles som en kamp for overlevelse og opnåelse af anerkendelse. Hun finder anerkendelsen hos læreren, der støtter hende. En stor del af fortællingen om skolegangen handler om Zeyneps bestræbelser gennem slid og hårdt arbejde på at opnå en succesfuld position samt at undgå at blive, hvad hun oplever som, 'sat udenfor' samfundet.

6.1.2. Opgør med en domineret position i feltet – Slid og hårdt arbejde

Zeyneps grundskoletid udspiller sig i to forskellige lande, Tyrkiet og Danmark. Om tiden i Tyrkiet erfarer vi, gennem Zeyneps egen erindring, at skolen var et sted, hvor hun klarede sig godt, og 'i Tyrkiet for eksempel der fik jeg også altid høje karakterer'. Skoletiden de første år i Tyrkiet beskriver hun som en tid, hvor hun lærte noget og hvor hun følte, at hun havde faglig succes. Zeynep har således en forventning til sig selv, som er indlejret i hendes habitus, om at være en faglig stærk elev og denne forventning er blevet til en del af hendes selvopfattelse. Denne selvopfattelse bliver imidlertid udfordret, da hun som 12 - årig kommer ind i en dansk folkeskole i 6. klasse:

"Den Zeynep der kom fra Tyrkiet var en helt anden person, men nu sad jeg undertrykt, og okay man har godt nok frihed her, men man føler sig undertrykt. Men så tænkte jeg, det går ikke sådan her, også fordi man er genert for at sige noget, fordi hvis jeg sagde noget forkert, hvis jeg dannede forkerte sætninger, så kunne jeg blive mobbet på grund af det, af 10-20 mennesker i klassen. Det gjorde rigtig ondt på mig, kan jeg huske" [Zeynep L:60-64]

Den habitus og de kapitaler og dispositioner som Zeynep har med sig ind i den danske folkeskoleklasse bliver ikke respekteret, men afvist som 'forkert viden' af den etniske majoritet - danskerne. Særligt det danske sprog, som hun i starten taler meget dårligt, bliver kilde til mobning. Vi mener, at Zeynep derved har kropsliggjorte betingede erfaringer med at indtage, ikke kun en underordnet position i det sociale hierarki på feltet, men også en position helt *udenfor* fællesskabet; en marginaliseret position. Oplevelsen af at være anderledes og blive mobbet på baggrund heraf 'forstyrrer' Zeyneps opfattelse af sig selv, der blev grundlagt i den tyrkiske skole, som en elev der klarer sig godt i skolen⁹⁴. Da Zeynep har en forventning til sig selv om at klare skolen godt, stiller hun sig ikke tilfreds med den tildelte position som underordnet elev. Uoverensstemmelsen mellem Zeyneps subjektive dispositioner og de objektive strukturer på feltet bidrager til at sætte en refleksionsproces i gang, hvor Zeynep tager sin egen situation og den tildelte minoritetsposition op til refleksion. Zeynep nægter at acceptere den underordnede position, som hun tildeles på feltet og som konsekvens af sine overvejelser og frustrationer begynder hun at lægge strategier for, hvorledes hun skal tilkæmpe sig en bedre position. Strategien følger en vej, som vi vil betegne som 'slid og hårdt arbejde'. Her viser det sig, at hun kan opnå sine mål som er høje karakterer og en faglig succesfuld position.

6.1.2.1. Habitus, interesser og valg – Gymnasiet som prestige

Zeynep afslutter folkeskolen med karaktererne 13 i mundtlig dansk samt 10 og 11-taller i de øvrige fag. Denne eksamen giver hende for første gang i hele skoletiden en følelse af at blive respekteret blandt de danske jævnaldrende i hendes klasse.

"...det betød noget, altså inderst inde så kunne jeg godt se, at de respekterede mig rigtig meget [...] de sagde nemlig ikke så meget som før, det her med at drille og sådan noget. Også fordi jeg havde læst en hel masse bøger og sådan noget. Så fik de alle sammen ondt i røven, værsgo!" [Zeynep L:132-136]

Indenfor uddannelsessystemet som felt bliver høje karakterer og det at læse bøger væsentligt for at opnå en faglig succesfuld position. Interessen for netop disse to fænomener er nødvendig at udvikle for at leve op til den boglige doxa, som udgør institutionens målsætninger. Ifølge Zeynep giver en succesfuld boglig position adgang til respekt fra de andre elever. Venskaber giver det ikke adgang til i Zeyneps tilfælde, men i hvert fald en form for respekt, føler hun. Zeyneps første planer efter afgangsprøven fra folkeskolen går i retning af '*at blive fotograf (...) og så bare tjene kassen*'. Zeynep mente på daværende tidspunkt, at hun ikke havde lyst til at '*spilde tiden*' på en gymnasial uddannelse. I stedet for at følge sit umiddelbare og første ønske for valg af ungdomsuddannelse, vælger hun at skifte planer, idet hun følger i kusinens fodspor ind på gymnasiet, først og fremmest fordi denne her kusine '*så jeg faktisk op til*'. Kusinen foreslog endvidere, at Zeynep skulle tage

⁹⁴ Vi kan endvidere pege på, at Zeyneps erfaringer med en tyrkisk og mere autoritær skoletradition har skabt nogle bestemte forventninger hos hende til skole og uddannelse. Zeynep beskriver, hvordan hun var underlagt disciplin og eleverne fik tæsk, hvilket peger på en anden didaktisk tradition. I modsætning hertil er det danske grundskolesystem organiseret ud fra en mere usynlig pædagogik og didaktik med traditioner i erfaringspædagogikken og fokus på "individet i centrum". De habitusrelaterede uoverensstemmelser som Zeynep erfarer, kan således også knytte an til den opfattelse af uddannelse og skolegang, som er blevet grundlagt i hendes habitus i et tyrkisk skolesystem.

gymnasiet for derefter at tage en videregående uddannelse. Det viser sig i øvrigt, at en gymnasial uddannelse, i modsætning til andre ungdomsuddannelser, indgyder accept og respekt ikke bare fra kusinen, men fra hele familien:

"Og det med at jeg tog gymnasiet da så jeg at familien for eksempel og vores store familiekreds, dér blev jeg meget respekteret ik'. For eksempel der er mange der er på min alder der ikke har taget gymnasiet, men de har måske taget en et-årig hg-eksamen og er ude at arbejde i en praktikplads og de arbejder måske et eller andet sted nu. [Zeynep L:145-149]

Zeynep reproducerer et samfundsmæssigt hierarki mellem de forskellige ungdomsuddannelser, hvor gymnasiet ligger øverst og en 1-årig hg med dertilhørende praktik ligger nederst. En måde at opnå anerkendelse og respekt bliver ved at indtage en position øverst i hierarkiet og indenfor hendes familie giver det prestige at læse på gymnasiet⁹⁵. Men valget af gymnasiet er for Zeynep ikke et 'naturligt' valg, men nok nærmere et valg, der *må* træffes, som et led i en strategi, der handler om at styre udenom uddannelser, som af Zeynep opleves som lavere i hierarkiet⁹⁶. At læse en gymnasial uddannelse bliver et kriterium for succes. Zeynep kommer fra en uddannelsesfjern familie og vi kan med Bourdieus begreber endvidere fremhæve, at Zeyneps valg bliver et led i en strategi, der sigter mod at maksimere Zeyneps families kapitalbesiddelser og sikre en opadgående social mobilitet for Zeynep selv og hendes familie⁹⁷. Men Zeyneps valg må også ses i relation til de første habitusrelaterede erfaringer, som hun har gjort sig med skolegang i Tyrkiet. Zeynep nægter at tage positionen på sig som 'stille elev' i en dansk skolekontekst, blot fordi hun, som hun siger, er fra Tyrkiet og taler et andet sprog. Hun vedholder at opfatte sig selv som en bogligt orienteret elev og hun benævner sig selv en intellektuel person.

6.1.2.2. Habitus, sproglig og kulturel kapital som begrænsning – En faldende position

Da Zeynep kommer i gymnasiet oplever hun, som mange andre unge fra uddannelsesfjerne familier, det fænomen som Bourdieu betegner 'en faldende position'. Indtil midten af 2.g kæmper Zeynep med at tilegne sig skolens målsætninger for at få '*topkarakterer*'. Begrundelsen for at Zeynep ikke kan fastholde sin position, som en elev der får topkarakterer, forklarer hun med '*sproget og grammatikken*'. Zeynep mener, at hendes dansk-sproglige evner skaber barrierer for hendes muligheder for at skrive danske stile korrekt. Selvom hun arbejder meget hårdt med lektierne og fortsat ikke har '*noget socialt*' uden for skolen synes hendes mål at forekomme umuligt. Således taler Zeynep ud fra Baumanns dominerende diskurs, hvor den gængse opfattelse er, at det er problemer med at mestre det danske sprog, der stiller de unge med etnisk minoritetsbaggrund

⁹⁵ Det sociale hierarki for uddannelser som Zeynep reproducerer, er en samfundsmæssig historisk konstruktion, der yderligere holdes i hævd gennem uddannelsespolitiske diskurser. I mange år har den uddannelsespolitiske målsætning været, at flere og flere skal læse en gymnasial uddannelse ligesom målsætningen er, at stadig flere skal læse en universitetsuddannelse. Vi ser også, at studievejlederen i analysen af det gymnasiale uddannelsesfelt side 14 reproducerer dette hierarki, idet hun mener, at gymnasiet er finere end andre ungdomsuddannelser.

⁹⁶ Et 'naturligt' valg er et valg der foretages på baggrund af, at den boglige doxa opleves naturlig for den enkelte. Det er det dels, fordi den enkelte i grundskolen har opnået succes og dels fordi en gymnasial uddannelse har været en selvfølgelighed i familien gennem flere generationer.

⁹⁷ I den kvantitative analysedel fremkom det hvordan de unge søger anerkendelse, status og social opstigning gennem orienteringen mod de lange videregående uddannelser.

svagere på feltet. Vi kan i stedet pege på, at Zeyneps sproglige problemer handler om noget andet. De barrierer, som hun støder på, skyldes snarere forhold, der relaterer sig til hendes sociale baggrund og den sproglige kode (sprog i socialklasse forstand), som hun taler.

”Det var som om jeg løj overfor mig selv med karakterer og sådan, jeg havde altid været vant til at få topkarakterer og sådan noget og jeg havde altid følt mig som toppen i klassen. Sådan er det faktisk ikke nu, når jeg ser på mine karakterer i gymnasiet, så kan jeg se at jeg jo bare er en almindelig elev. Det var ikke mere den gamle Zeynep der var på toppen, nu er jeg bare som alle andre. Men det føler jeg er godt nok [...] men det påvirker mig lidt negativt synes jeg, at det gik sådan” [Zeynep L.:267-272]

Oplevelsen af 'social elendighed' opstår som en konsekvens af mødet mellem Zeyneps habitusrelaterede dispositioner og de objektive strukturer på feltet. Zeyneps habitus knytter an til en uddannelsesfjern habitus, der stiller hende i en svagere position, idet Zeyneps dispositioner ikke er struktureret i overensstemmelse med det efterspurgte doxa på feltet, der er kendetegnet ved den 'danske middelklasseelev'. I mødet med lærernes middelklassedispositioner og værdier, der generer normen om den danske middelklasseelev, møder Zeynep store barrierer⁹⁸. Zeynep bliver stillet overfor et dannelsesindhold i timerne, som hun ikke har tilstrækkelige forudsætninger for at afkode og forholde sig til. Zeyneps forældre er fremmede for den boglige uddannelsestradition, og Zeynep er ikke opvokset i et miljø, hvor der vanligt diskuteres kulturelle fænomener, med vægt på de fag, som i gymnasiet regnes for de klassisk dannende. Ifølge Zeynep, har de øvrige elever et forspring, som hun ikke kan hamle op med. Hun oplever, at hun er stillet ringere i skolen i kraft af, at hendes forældre ikke kan hjælpe hende med lektierne⁹⁹. Vi kan yderligere fremhæve, at Zeyneps faldende position på feltet ligeledes må ses i sammenhæng med den sociale situation hun kommer fra. Zeyneps opvækst har været præget af sociale problemer og svigt. Zeynep har gennem barndommen været tildelt en position, som en, der skulle holde sammen på familien og hjælpe til derhjemme, da hendes far var fraværende. Denne position som ansvarlig for familiens velbefindende har fordret det meste af Zeyneps energi, hvilket har bevirket, at hun har haft mindre energi til at tage sig af skolen. Zeynep vælger at fortsætte sin gymnasieuddannelse og sin stræben efter gode karakterer, hun fortsætter strategien 'slid og hårdt arbejde' også selvom denne ikke afkaster det samme resultat som tidligere. Hun får hjælp til at forbedre sine kundskaber i faget dansk af en ven, som hun betegner som indvandrer, der taler og skriver dansk på 'et højt niveau'. Ifølge Zeynep har dette ført til, at hun nu let får 8 og 9 i de danske stile uden at skulle arbejde særlig hårdt for det.

⁹⁸ Her kan vi relatere til, at Zeyneps deltagerforudsætninger i mødet med de objektive strukturer på feltet, resulterer i en række forhold, der gør skolegangen sværere for hende: Zeynep har for det første en anden sproglig (tyrkisk) og kulturel habitus, end den der på feltet giver symbolsk kapital (dansk sprog og kultur). Ifølge Bourdieu er det endvidere nemmere for børn med middelklassebaggrund at opfatte det, der foregår i skolen, fordi det der undervises i er en middelklassekultur. Bourdieu hævder, at det der på overfladen ser ud til at være objektive, intellektuelle vurderingskriterier til bedømmelse af de studerendes præstationer, i virkeligheden er sociale vurderingskriterier.

⁹⁹ I analysen af det gymnasiale uddannelsesfelt side 16 nævner studievejlederen ligeledes, hvordan den sociale baggrund kombineret med en anden sproglig kapital (objektive strukturer) har betydning for, hvordan eleverne klarer sig fagligt. Hun bekræfter også, at mange af de unge med etnisk minoritetsbaggrund ikke kan søge hjælp til lektier derhjemme, men flittigt besøger lektiecaféen på skolen.

6.1.2.3. Zeyneps livschancer? – Diskursiv bevidsthed og objektive strukturer

Vi kan se, at gymnasietiden for Zeynep bliver en kamp for at opnå de karakterer, som er nødvendige for at komme ind på den uddannelse, som hun gerne vil læse – en lang videregående uddannelse til kemi ingeniør. Zeynep kæmper hårdt og har en stærk forhåbning om, at hendes *'karakterer er gode nok'*. Vi kan i den forbindelse se, at Zeyneps lykke afhænger af, hvorvidt hun bliver optaget på uddannelsen som kemiingeniør, hvor Zeynep frygter ikke at opnå succes og *'så er det bare nedtur igen'*. Kommer hun ikke ind på uddannelsen medfører det en kropsliggjort erfaring af *'social elendighed'*. Derfor pointerer Zeynep, at hun skal kæmpe hårdt, for succes kommer ikke af sig selv, men det er vigtigt at kæmpe hårdt for *'man kan gøre alt hvad man vil, bare man vil'*. Egen vilje og lyst bliver således Zeyneps forklaring på de faglige kvalifikationer, som hun har opnået; at hun besidder en dansk-sproglig kapital og formår at tage en gymnasial uddannelse. Derved ses det, at Zeynep har inkorporeret idéen om, at succes i uddannelsessystemet primært er noget den enkelte er ansvarlig for og fejler den enkelte elev, må det være fordi, denne ikke har villet nok¹⁰⁰. Zeynep konstruerer på denne måde en position for sig selv, hvor hun bærer hele ansvaret for sin egen succes. Vi kan i lyset af ovenstående fremhæve, at Zeyneps ønsker afspejler den uoverensstemmelse, der kan være mellem den diskursive normativitet hos det enkelte individ og de objektive strukturer og muligheder på feltet. Zeynep tror, at hun kan nå lige så langt, som hun vil, bare hun kæmper hårdt nok, da uddannelse jo, ifølge Zeynep, handler om at ville og gennem folkeskolen var strategien *'slid og hårdt arbejde'* virkningsfuld. Vi kan derimod konstatere, at Zeynep, i mødet med de objektive strukturer og krav på det gymnasiale uddannelsesfelt, bliver stillet overfor barrierer og krav, der vil være svære og måske umulige for hende at overvinde og leve op til. Men netop denne virkelighed bliver for Zeynep på én og samme tid en drivkraft, en progressiv og meget stærk drivkraft for refleksivitet og forandring. Ved hjælp af strategien *'slid og hårdt arbejde'* har Zeynep indtil videre haft relativt held med at realisere sine chancer. Konsekvensen af denne strategi har samtidig været social marginalisering, idet Zeynep ingen venskaber har haft gennem sin skoletid.

6.1.3. Familien og fællesskabet som kollektiv ramme for den etniske identitetsdannelse

Zeyneps etniske identifikation er som kurder, tyrker og indvandrere, aldrig som dansker. Zeynep føler sig aldrig *både* dansk og kurdisk. Hun identificerer sig altid som noget andet end dansk. Zeynep har i den forbindelse konstrueret et generaliseret billede af en *'dansk familie'* der bygger på individualisme, hvilket står i modsætning til et generaliseret billede af kurderne og indvandrernes familieliv, der bygger på fællesskab og kollektivism.

¹⁰⁰ Vi kan pege på at denne idé blandt andet kan ses som en konsekvens af de uddannelsespolitiske diskurser, der har været dominerende siden UTA- programmets tilblivelse. 'Demokratiseringen' af uddannelsessystemet bevirkede, at alle der ønskede det skulle kunne komme i gymnasiet. Det har i dag resulteret i, at de fleste der ønsker det bliver optaget, men sorteringen af eleverne foregår stadigvæk. Nu foregår den i stedet indenfor murene. Det er denne proces, som Bourdieu benævner *'de infra ekskluderede'* [Bourdieu 1993] De unge er indlejret i en forståelse af, at hvis de fejler, er det deres egen skyld, for de fik jo muligheden og chancerne til at tage en uddannelse, ligesom alle andre.

”Jeg fatter ikke hvordan forældre kan være så ligeglade med deres børn når de bliver 18 år. Det er bare værsgo’ nu kan du klare dig selv. Sådan er det slet ikke hos os [...]. Ja, altså man har et forhold så længe man lever, indtil ens forældre dør. Men hos danskere er det meget sådan at man ikke kender hinanden, når man er 19-20 år så bor man et eller andet sted hos sig selv og hvis man ikke har penge så er det ens eget problem, man kan få SU, så må man finde et arbejde” [Zeynep L:189-195]

Den distinktion mellem indvandrere og danskere som Zeynep konstruerer, peger på, at hun har nogle helt bestemte forventninger til, hvordan hun selv kommer til at leve med sine egne børn og i forhold til sine forældre og øvrige familie. Disse forventninger vidner om en bestemt opfattelse af familien og fællesskabet som udgørende en stærk kollektiv ramme for identitetskonstruktionen og livsforløbet. Familien udgør en ramme, der omslutter individet fra fødsel til død. Indenfor denne ramme tager medlemmerne sig af hinanden, og de har et forpligtende forhold til hinanden hele livet igennem. Forventningerne til familien og synet på, hvad familien skal bruges til peger på, at Zeynep er indlejret i en familiestruktur, der nok på visse punkter adskiller sig fra de mere senmoderne familieformer og normer om individualisme, som hendes etnisk danske jævnaldrene er opvokset under. Familien som kollektiv ramme for individets liv og beslutningsprocesser, fremhæver Zeynep som et væsentligt led *’hos os’*¹⁰¹. I relation til uddannelse betyder dette, at Zeynep ikke har mulighed for at vælge mellem mange forskellige muligheder og gå sine egne veje, men må vælge noget der med større sikkerhed giver basis for og økonomi til, at hun, sammen med sine ældre søskende, vil kunne forsørge sine forældre i fremtiden. Således har Zeynep internaliseret en relationelt organiseret etnisk identitet, der relaterer sig til en form for familiemæssig kollektivism. Denne etniske identifikation er for Zeynep en måde at kategorisere verden på, og hun kan ikke forestille sig at leve anderledes end i overensstemmelse med disse værdier. Derved kan vi pege på muligheden for, at Zeyneps holdning til uddannelse, som en del af Zeyneps etniske identitetskonstruktion, kommer til at relatere sig til familien og kollektivets behov for social forbedring og social mobilitet, snarere end et individuelt anliggende. Således mener vi, at det er vigtigt for Zeynep at få en uddannelse, da denne kan være med til at sikre familiens økonomi, og Zeynep kan sammen med sine søskende passe sine forældre, når de bliver gamle. Zeynep nævner, at hendes far ønsker, at hun skal forsørge ham og betale penge til ham når han bliver gammel. Zeynep taler indenfor rammen af et kollektivistisk verdensbillede, hvor kollektivet i form af familien placeres i en tæt relation til individet, og hvor dette bliver styrende for, hvad Zeynep kan og må gøre.

6.1.3.1. Den dominerende diskurs, etnisk identitet og uddannelse.

Zeynep forestiller sig, at hun ville blive ensom og isoleret, hvis hun var på et gymnasium uden andre indvandrerelever. Vi antager, at den manglende accept, som hun møder, og positioneringen af hende som ikke-dansker i yderligere grad bidrager til, at hun forstærker sin oplevelse af tilhørsforhold til Tyrkiet, som hun flere gange i løbet af interviewet idealiserer og vurderer positivt i modsætning til Danmark, der tillægges

¹⁰¹ Zeynep har en norm om, at familien skal konstrueres på en bestemt måde. Det er dog værd at tage i betragtning, at Zeyneps egen opvækst ikke har fundet sted i en familiestruktur, der bygger på stor grad af ansvarlighed og kollektivism. Zeyneps far har været fraværende igennem Zeyneps opvækst. Zeynep henter derfor ikke sine generaliserede billeder i den nære familie, men i øvrige familier, der består af moderens søskende og deres børn, som også er i Danmark.

negative egenskaber. Zeyneps kurdiske - tyrkiske baggrund bliver et forstærket afsavn, hvor *'der er længsel efter hjemlandet'*. I relation til den danske skolekontekst identificerer Zeynep sig som 'indvandrer':

"...Men jeg har fået noget socialt i klassen, på hele skolen faktisk, jeg ved ikke hvorfor, men især med indvandrerelever. Vi har det rigtig godt sammen [...]. Det er fordi vi har mange ting til fælles. Det kan være sproget, kulturen, religion, de regler og værdier man har. Det gør at man kommer tættere på hinanden. Fordi danskerne de forstår ikke én, og selvom de forstår én, så sejler de stadigvæk i deres egen sø altså" [Zeynep L:252-258]

Zeynep konstruerer en fælles indvandreridentitet for disse unge, som hun inkluderer sig selv i samtidig med, at hun tager skarpt afstand fra de etniske danskere. Således viser det sig, at Zeynep indoptager den dominerende diskurs. Den konstruktion af to abstrakte fællesskaber om 'danskerne' og 'indvandrerne', som en 'dem og os' dikotomi gør sig gældende indenfor den samfundsmæssigt dominerende diskurs i Danmark. Her konstruerer Zeynep en sammensætning af forskellige etniske grupper på tværs af nationalitet samt etnisk og kulturelt tilhørsforhold og gør disse til to abstrakte fællesskaber; hvor 'indvandrerne' betegnes som en samlet gruppe i modsætning til 'danskerne'. Men samtidig med, at hun identificerer sig med denne 'indvandrergruppe' tager hun også afstand herfra, hvilket får betydning for den uddannelsesstrategi, som hun tager i anvendelse og den betydning, som uddannelse får i hendes liv. For Zeynep er uddannelse funktionel og skal bruges til at opnå et bestemt mål; at tilegne sig en samfundsmæssig identitet udenfor det hun betegner som *'ghettoen'*:

"I fremtiden vil jeg i hvert fald ikke bo i en ghetto, som Brøndby strand for eksempel. For jeg vil ikke have mine børn til at opvokse i sådan et miljø [...]. Når mulighederne er der, så tag dog en uddannelse, få en fremtid, gør noget. Men nej, de vader bare rundt og laver ballade, ikke alle, men mange. Jeg kan dårligt nok forestille mig mine børn på den måde. Jeg ser sådan nogle af de piger på kun 10-12 år og deres tøjstil, hår, make-up, de ligner ikke nogle børn! Jeg forstår det ikke. Mine børn skal ikke være sådan. Når du ser på den omkreds jeg kommer fra generelt, så er det jo sådan. Det er virkeligheden. Igen, det er danskernes skyld. Fordi de undervurderer dem hele tiden, holder dem ude gennem mobning, de dårlige indtryk vi får fra nyhederne" [Zeynep L:514-516/522-529]

Zeyneps tegner et negativt billede af det miljø, som hun kommer fra i Brøndby Strand. Vi kan fremhæve, at Zeynep har en grundlæggende angst for at ende blandt dem der aldrig får en uddannelse eller en fremtid i form af et job. Denne angst er så stærk, at den sætter sig igennem i hendes valgorienteringer syn på uddannelse. Det vigtigste for Zeynep er at opnå en position, der giver hende adgang til at blive indlemmet i majoritetssamfundet, at blive respekteret, anerkendt, og ikke ende som eksempelvis *'proletarer'* ligesom hendes forældre, eller alle de unge indvandrere, der lever isoleret og er blevet i Brøndby Strand. Uddannelse bliver for Zeynep derved brugt som en måde, at sikre sig en plads i samfundet og dermed undgå det værst tænkelige, men potentielt mulige – at blive *'skubbet væk'* og erklæret *'ikke god nok'*. Indvandrerne i Brøndby Strand fremstilles, som nogle der er sat udenfor, idet *'de lever i deres egen verden'*. I og med Zeynep overtager dikotomien 'dem og os' og den dominerende diskurs om 'indvandrerne' og 'danskerne' har hun den opfattelse, at disse to grupper har forskellige muligheder i samfundet. Ifølge Baumanns samfundsmæssigt dominerende diskurs opfattes alle etniske minoriteter i samfundet som 'indvandrerne', og denne gruppe sættes lig med problemer og vold. Betegnelsen har Zeynep taget på sig som et stigma og hun handler i opposition til den. Zeynep ser sig selv som tilhørende gruppen af indvandrere, der har begrænsede muligheder i samfundet. Ifølge Zeyneps egen selvopfattelse vil hun ende på bunden af det samfundsmæssige

hierarki, hvis hun ikke får en uddannelse. Derfor oplever Zeynep, at den eneste mulighed hun har, er at tage en uddannelse. Zeynep må kæmpe med 'indvandreridentiteten', og de fordomme der medfølger, hvorfor Zeynep ikke oplever sig selv som fristillet og som et ungt menneske med mange muligheder. Zeynep har travlt, for først når hun har taget en uddannelse, opnår hun en samfundsmæssig identitet, accept og en indlemmelse i majoritetssamfundet. Således bliver uddannelse en social overlevelsestrategi. Derved konstruerer hun et scenarium for sig selv, hvor uddannelse bliver kriterium for succes i livet overhovedet.

6.1.4. Det instrumentelle valg som frisættende? - Jeg vil ikke arbejde som butiksassistent hele mit liv

Zeynep har ikke svært ved at finde ud af, hvad hun skal uddanne sig til efter gymnasiet. Ifølge Camilla Hutters er uddannelsesvalget for nogle unge en kilde til personlig selvudfoldelse, hvor det er processen, mens man uddanner sig, der er vigtigst, ligesom det er vigtigt at brænde for det, man laver. Således bliver uddannelsesstrategien selvrealiserende af karakter. Vi kan pege på, at Zeynep ikke er orienteret mod de uddannelser, som i denne forstand har selvrealisering og personlig udvikling på dagsordenen. Zeynep mener ikke, at uddannelse er en komponent til at udleve sine subjektive interesser, ligesom hun ikke vælger uddannelse, fordi hun oplever at brænde særligt for noget bestemt¹⁰². Zeyneps måde at navigere på i forhold til senmodernitetens objektive strukturer falder derfor ikke ud, som vi ser det hos nogle unge i gymnasierne¹⁰³. For Zeynep handler valget af uddannelse først og fremmest om at gøre det, som man har 'egenskaber' til:

"Jeg føler ikke jeg har andre egenskaber, jeg føler ikke at jeg kan for eksempel andre uddannelser som for eksempel socialrådgiver eller noget, det ville virke sådan lidt plat sådan at sidde overfor et andet menneske og bestemme eller fortælle hvad den person nu skal og så videre. For eksempel Jura – nej, det er slet ikke mig og jeg tror også at man skal have dansk pas for at læse det fag og det har jeg jo ikke. Der er mange ting, altså når jeg kigger på mine egenskaber, så tror jeg at kemi ingeniør og sådan noget videnskabsagtigt noget det er mere mig. Fysik, det kunne jeg ikke tænke mig at læse for der tjener man ikke så meget på det. Det er også vigtigt det økonomiske. Men med kemi der kan man arbejde med 200 forskellige arbejdsområder" [Zeynep L:312-319]

Således ser vi hos Zeynep tegn på en mere instrumentel holdning til uddannelse, hvor et led i denne er, at man vælger uddannelse efter evner og ikke efter interesse eller mulighed for personlig selvudvikling. Zeyneps uddannelsesorientering handler også om 'det økonomiske' - at tjene penge og være sikker på, at der er en stilling til én bagefter. For Zeynep er motivationen for at uddanne sig ikke, at uddannelse i sig selv er et mål. Uddannelse er primært et *middel* til at opnå et mål: en sikker stilling, høj status og en god økonomi. Ifølge Hutters konstruktion af uddannelsesstrategier har Zeynep derfor ikke en selvrealiserende uddannelsesstrategi, fordi hun søger mod de lange naturvidenskabelige uddannelser i stedet for de 'kreative og musiske uddannelser'. Men dette er, mener vi, en noget forsimplet og dikotomisk kategorisering af uddannelserne, hvor det at læse en uddannelse med synlige og fastdefinerede koder tilsyneladende ikke kan være udtryk for

¹⁰² I spørgeskemaet angiver Zeynep også, at hun ikke uddanner sig på grund af interesse og personlig udvikling.

¹⁰³ Andre undersøgelser af unges uddannelsesvalg og identitetsprocesser i de gymnasiale uddannelser som anlægger et modernitetsteoretisk perspektiv, viser, at større grupper af unge i høj grad oplever valget af uddannelse, som et 'eksistentielt valg', der skal understøtte en bestemt identitet. Thomas Ziehe peger på, at kravene til den personlige identitetsdannelse er vokset eksplosivt i takt med den kulturelle frisættelse. Normer og holdninger opfattes ikke mere nødvendigvis som et udtryk for bestemte interesser eller en bestemt placering i samfundet. Den enkelte har det indtryk, at der er alle muligheder for at forme sit eget liv, og man træffer de valg, der passer til ens personlighed [Simonsen 2004b].

kreativitet, selvrealisering og kulturelt frisættelse. Her mener vi endvidere, at forskning (Zeynep vil gerne ansættes som forsker efter uddannelsens afslutning) indenfor lægevidenskab og naturvidenskab generelt er præget af høj grad af kreativitet, som i mange henseender kan komme samfundet til gode. Zeynep fortæller endvidere, at hendes drøm er at opfinde et middel mod AIDS, hvorfor vi kan pege på, at Zeynep også er styret af etiske og interessemæssige elementer. Zeynep vil gerne hjælpe andre mennesker gennem sin uddannelse og *'bidrage med noget til samfundet ik'*. Vi mener, at Zeynep er selvrealiserende, men selvrealiserende på anden vis end den Hutters foreskriver. Da Zeynep ikke oplever sig som en del af samfundet, men som social udstødt, bliver uddannelse for Zeynep et middel til at opnå en tilstand af social frisættelse i form af social opstigning, hvor hun kan skabe sig en identitet, en status og økonomisk kapital (hvilket var sparsomt tilstede i hjemmet). Social frisættelse, og de fordele en sådan tilstand kan afgive, bliver Zeyneps måde at realisere sig selv på. Ved at opnå en større mængde uddannelsesmæssig kapital (viden), social kapital (sociale relationer på uddannelsen) og økonomisk kapital (løn gennem ansættelse i en god stilling) får hun mulighed for at udfolde en senere kulturel frisættelse i kraft af det overskud, som uddannelsen vil kaste af sig.

Når Zeynep i Hutters forstand har en instrumentel styring mod uddannelsen som kemiingeniør må det ses i lyset af hendes sociale baggrund. En uddannelse med synlige koder giver en oplevelse af at være et mere sikkert valg, og det er lettere at forklare og retfærdiggøre over for familien, fordi det bringer en større vished om, hvor Zeynep havner og risikoen for at havne i *'ghettoen'* er langt mindre. Det er denne uddannelsesorientering, der med størst sandsynlighed kan sikre hende en plads *indenfor* samfundet og ikke udenfor, derved handler uddannelsesorienteringen som kemiingeniør om at undgå bestemte samfundsmæssige positioner, der opleves som mindre fordelagtige. Zeyneps indlejring i en kollektiv familiestruktur skaber yderligere et incitament for at Zeynep orienterer sig mod klart definerede uddannelser, der siden kan give et godt økonomisk afkast, da hun ønsker at tage ansvar for fællesskabet og sin familie. Da det er meget vigtigt for Zeynep at komme ind på uddannelsen som kemiingeniør bliver målorientering og disciplin som et yderligere led i den instrumentelle strategi, en nødvendig forudsætning i hendes måde at agere på, mens hun forsøger at dygtiggøre sig til at blive optaget på dette studium. Zeynep oplever ikke sig selv som én der har tid til eller mulighed for at zappe rundt og prøve forskellige ting, rejse omkring i verden efter gymnasiet og derefter frit at kunne vælge uddannelse på alle hylder. Hun må hurtigst muligt have en uddannelse, der er ingen tid at spille og *'Jeg gider ikke holde pause'*¹⁰⁴. Ved at uddanne sig hurtigst muligt, håber Zeynep på, at hun vil opnå anerkendelse og indlemmelse i majoritetssamfundet. Den frisættelse og selvrealisering som nogle unge oplever ved at rejse rundt i verden eller tage på højskole efter endt gymnasial uddannelse, opnår Zeynep i stedet ved at søge mod en videregående uddannelse med det samme, da en sådan vil give fordele i form af social frisættelse for Zeynep. Som et andet led i den instrumentelle strategi vægter Zeynep også social mobilitet højt. Ifølge Hutters kategorisering er dette element ikke tegn på

¹⁰⁴ Ifølge Camilla Hutters selvrealiserende strategi vil unge der opererer indenfor denne være tilbøjelige til at mene, at uddannelsesforløb gerne må være krogede, ligesom man oftest vil lade sig optage på baggrund af personlige erfaringer.

selvrealisering. Vi mener dog, at elementet i høj grad kan anskues som selvrealiserende. Således ønsker Zeynep ikke, at indtage de samme positioner som sine forældre, eksempelvis som rengøringsassistent (mor) eller lagerarbejder (far). Hun søger selvrealisering gennem social opstigning, hvor drivkraften for Zeynep er at bryde ud af det samfundsmæssige stigma (dominerende diskurs om indvanderne i ghettoen) og de ufordelagtige samfundsmæssige positioner, som hun oplever, at folk i hendes nærmiljø befinder sig i.

Som et led i den instrumentelle uddannelsesstrategi, opfatter Zeynep uddannelsessystemet som hierarkisk med de lange naturvidenskabelige uddannelser placeret øverst i hierarkiet. For Zeynep er det vigtigt at få en *'god stilling'* en *'høj stilling'* og en sådan kræver en lang videregående uddannelse. Derudover er det også vigtigt at få en naturvidenskabelig, lang videregående uddannelse som kemiingeniør, fordi med en sådan *'er det lige meget hvor du er i verden'* så kan du få et arbejde. Kemistudiet som vi derudover opfatter som et forholdsvis kulturneutrale fag kan bruges også udenfor en dansk kontekst. Ønsket om at vælge en uddannelse der kan bruges uden for Danmarks grænser ser vi som et udtryk for hendes oplevelse af sig selv som havende et betydningsfuldt tilhørsforhold til Tyrkiet. I kraft af at hun føler sig hjemme i Tyrkiet, kan vi pege på, at hun har muligheder for at skabe mening og identitet udenfor rammerne af en dansk kontekst. At rejse ud for at arbejde i andre dele af verden ser vi endvidere som et tegn på selvrealisering. Således bliver den instrumentelle – og tilsyneladende ikke-selvrealiserende – uddannelsesstrategi i Zeyneps tilfælde til en anden form for selvrealisering, der er kendetegnet ved en stræben mod social frisættelse og opnåelse af en anerkendt samfundsmæssig identitet.

6.1.5. Opsamling

Zeyneps habitus relaterede dispositioner som er grundlagt i en familie med lille grad af uddannelsesmæssig kapital, store sociale problemer og følelsesmæssige svigt, stiller Zeynep svagere i mødet med doxa og de objektive strukturer på det gymnasiale danskdominerede uddannelsesfelt. Mødet med de krav og normer, der gør sig gældende her, fører til en degradering af hendes faglige position, og hun kommer til at indtage en form for socialt marginaliseret position. Ved hjælp af strategien *'slid og hårdt arbejde'* har Zeynep gennem grundskolen haft relativ succes med at realisere sin stræben mod en bedre position. Zeyneps historie bliver illustrativ for den pointe, at der kan være uoverensstemmelser mellem den selvopfattelse, ønsker og drømme den enkelte har og så de faktiske muligheder der gives i kraft af at den enkeltes livschancer er indlejret i habitus, som stiller bestemte og ofte ret forudsigelige muligheder til rådighed for den enkelte.

Uddannelsesvalget bliver af Zeynep yderligere relateret til en konstruktion af etnicitet som et abstrakt etnisk fællesskab, der udgøres af *'indvanderne'*. Zeynep identificerer sig med *'indvanderne'* og skaber en form for etnisk identifikation med denne gruppe, da hun mener, at de deler nogle fælles kulturelle værdier, særligt i relation til familieliv, hvor Zeynep er indlejret i en kollektivistisk tankegang. Uddannelse udgør i Zeyneps verden en funktion, hvorigennem hun kan undgå en ufordelagtig position udenfor samfundet. For Zeynep er uddannelse noget der skal overstås for at undgå social stigmatisering. Således bliver konstruktioner af etnisk

tilhørsforhold og stigmatiserende oplevelser i den forbindelse medvirkende til, at uddannelsesvalget, i Huttersk forstand, bliver instrumentelt af karakter. Men den instrumentelle styring kan også anskues som selvrealiserende, idet Zeynep i kraft af denne strategi, søger at opnå social frisættelse og en mere statusrelateret samfundsmæssig identitet. Uddannelse bliver for Zeynep et spørgsmål om at opnå social mobilitet, status, en sikker stilling på arbejdsmarkedet og en god økonomi. Denne strategi kan yderligere ses i relation til Zeyneps sociale baggrund og forklares som udtryk for en social og kulturel reproduktionsstrategi, idet unge fra hjem med lille grad af uddannelsesmæssig kapital oftere vil generere en instrumentel holdning til uddannelse.

6.2. Erkan – jeg vil gerne være selvstændig...

Spørgeskemabesvarelse: Tyrkisk dreng, født og opvokset i Danmark, er 20 år gammel, går på Handelsskolen (Hhx). Bor sammen med begge sine forældre i Brøndby, forældre født i Tyrkiet. Begge forældre har under 10 års skolegang fra Tyrkiet og ingen erhvervsuddannelse, men arbejder som selvstændige 'sanitører'. Gode karakterer er meget vigtige. Fester er ikke vigtigt og Erkan deltager ikke i dem. Har ældre søskende og bruger 1-2 timer på lektier pr. dag og har mulighed for at få hjælp med lektierne af søskende. Baggrunden for valget af gymnasial uddannelse er i særlig grad muligheden for en fremtidig uddannelse og at han ønsker mere viden. Fik høje karakterer i folkeskolen og får middel karakterer på handelsskolen. Er meget glad for at gå i skole og føler sig godt tilpas. Han føler sig ikke diskrimineret og oplever ikke at have sproglige problemer. Ved besvarelse af spørgeskemaet ønskede Erkan ikke at tage mere uddannelse fordi det er vigtigere at arbejde og tjene penge og stifte en familie. Hvis uddannelse, skal det være en kort videregående uddannelse. Forældrene har haft nogen indflydelse, men han oplever ikke pres herfra. Forældrene respekterer hans uddannelsesvalg. Erkan tilbringer ofte tid med sin familie.

6.2.1. Selvførelse & biografisk prolog

Erkan bor i Brøndby strand, hvor han har gået i en (dansk) folkeskole frem til 4. klasse. Her havde Erkan mange faglige vanskeligheder samtidig med, at han skabte meget uro i timerne og var ved at ende i et kriminelt miljø. Erkans far besluttede derefter, at flytte ham til en 'tyrkisk' privatskole i København, hvor han gik frem til sin udgang af 9. klasse. Da hans karakterer dog ikke var tilstrækkelige efter 9. klasse, tog han 10. klasse på en '10. klasse skole' i Brøndby for at forbedre sine muligheder for at komme ind på en gymnasial uddannelse. Efterfølgende startede Erkan på Handelsgymnasiet. Et centralt tema bliver Erkans møde med en dansk folkeskole og en tyrkisk privatskole, hvilket udgør en række skoleerfaringer. Erkan har udover sine forældre en ældre bror samt to yngre søskende. Erkans ældre bror arbejder indenfor restaurationsbranchen. Ingen af forældrene har en erhvervsuddannelse. Erkans far er selvstændig og har først været købmand, men har nu to kantiner på to forskellige uddannelsesinstitutioner i Københavnsområdet. Et andet centralt tema er Erkans far og idealet om at blive selvstændig ligesom ham. Erkans mor arbejder som ufaglært hjemmehjælper. Erkans mor gik i skole til 8. klasse. I 1970 indvandrede Erkans mors familie til Danmark for at arbejde og tjene penge for derefter at flytte tilbage til Tyrkiet. Erkans mor var dengang 13 år gammel, og der var ikke tid til uddannelse i Danmark. Erkans far kom til Danmark 22 som årig og i Tyrkiet var der ikke råd til uddannelse. Senere mødte Erkans forældre hinanden i Danmark, og de blev gift. Erkans familie kommer fra Konya-provinsen, og der er omkring 2.000 familiemedlemmer bosat i Danmark. Heraf er der 3.000 familiemedlemmer tilbage i Tyrkiet. På den vis har Erkan et stort familiemæssigt netværk, som både relaterer til Tyrkiet og Danmark.

6.2.2. Erkans kapitalsammensætning & positioner i et felt – Forældrenes traditionsstyring

Erkans forældre har stor betydning for hans syn på uddannelse. Dette viser sig ved, at Erkan reproducerer mange af de idealer og værdier, som hans forældre har herom. Det ideal, som Erkan i særlig grad indoptager og reproducerer, er uddannelse som målsætning til at stifte en familie og blive selvstændig. Erkans far bliver i særlig grad eksponent for en traditionsstyring vedrørende Erkans målsætning om, at uddannelse skal føre til at han bliver selvstændig, hvor Erkans mor i et større omfang bliver eksponent for en målsætning om, at uddannelse skal føre til at stifte en familie. Vi ser i den sammenhæng en traditionsstyring, hvor Erkan

reproducerer et traditionelt syn på køn, og hvor uddannelse skal lede til en konkret arbejdsfunktion som selvstændig. Ser vi i relation til Bourdieus praksisteori på, hvad der udgør Erkans habitusrelaterede dispositioner skal det for det *første* ses i relation til hans familiemæssige baggrund og forældrenes lave grad af uddannelsesmæssige kapital. For det *andet* skal det ses i relation til en større grad af økonomisk kapital, idet begge forældre har et arbejde og en indkomst og derved er en aktiv del af det danske arbejdsmarked. Overordnet set får det betydning for, hvilke muligheder og positioner Erkan kan indtage i (kultur)mødet med det danske uddannelsesfelt og de erfaringer, som han gør her.

6.2.2.1. Skoleerfaringer & økonomisk kapital – Han skal sgu læse videre

I folkeskolen oplever Erkan store faglige og sociale problemer, hvor han laver meget ballade i timerne og har svært ved at afkode den boglige doxa. I (kultur)mødet mellem folkeskolen som et dansk majoritetsdomineret uddannelsessystem, sker der indenfor den nationale og boglige doxa en række uoverensstemmelser mellem Erkans habitusrelaterede dispositioner og de objektive strukturer som folkeskolen og lærerne skaber rammerne for. Erkan oplever at blive modtaget negativt i folkeskolen, og han synes, at der mangler disciplin¹⁰⁵. Erkan har en uddannelsesfjern baggrund, hvilket gør det svært for ham at følge med i timerne samtidig med, at Erkans habitusrelaterede dispositioner på nogle måder adskiller sig fra de etnisk danske elever. Det bliver sammenfaldende med, at Erkan gik i folkeskole i et område, hvor der ifølge Erkans egen udlægning var *'mange udlændinge'*, og hvor der var meget uro, fordi *'kulturene ikke hænger helt sammen'*. På den vis bliver perioden i folkeskolen en tid, hvor Erkan oplever, at alting går galt, og han kommer langsomt ud i et småkriminelt miljø. Dette får konsekvenser for Erkans uddannelsesmæssige kapital og faglige præstationer, og da det bliver klart for Erkans forældre, at han klarer sig dårligt i matematik, reagerer Erkans far ved at flytte ham til en tyrkisk privatskole i København¹⁰⁶.

"Årsagen til at jeg flyttede til en privatskole det var fordi jeg var ikke så dygtig, jeg var god til at snakke dansk men mere, hvad skal jeg sige, jeg havde ikke god forståelse af læreren, de kunne ikke forklare tingene ordentligt til mig [...] mit matematik var meget dårligt, så det var årsag til, at min far sagde at: 'Neej, det går ikke det her...han skal sgu læse videre' og så kom jeg på privatskole, og når det er privatskolesystemet, det kører sådan meget mere, lidt mere alvorligt og de tager mere hensyn til én elev" [Erkan L:29-37]

Vi kan i den forbindelse se, at Erkans far betragter matematik som en vigtig og praktisk anvendelig kundskab, som bør tilegnes. Vi antager, at det er et udtryk for forældrenes forventninger på Erkans vegne om at forbedre den sociale position i Danmark. For at opnå dette bliver privatskolen en plausibel løsning i kraft af en tilstrækkelig økonomisk kapitalbesiddelse hos forældrene. Da forældrene ikke kan hjælpe Erkan med lektierne vælger de at købe sig til den uddannelsesmæssige kapital via privatskolesystemet¹⁰⁷. Idet Erkan bliver sendt

¹⁰⁵ Dette kan ses i relation til Zeynep, hvor Erkan også har svært ved at afkode den frie og usynlige pædagogik, og hvor den danske uddannelseskultur i folkeskolen ikke er gennemskuelig for Erkan.

¹⁰⁶ Privatskolen i København er en tyrkisk skole, hvor 'fagene kørte på dansk og hvor vi også havde danske lærere'. Ifølge Erkan var der mere disciplin i timerne og 'jeg fik læselysten derfra i hvert fald' [Erkan L:14-17]

¹⁰⁷ I den kvantitative analyse fremgår det, at de tyrkiske forældre har lav grad af uddannelsesmæssig kapital og skolegang. Samtidig ser vi, at en stor andel af forældrene er småselvstændige og derved besidder en større grad af økonomisk kapital.

på privatskole signalerer det en målsætning om, at forældrene tilstræber, at Erkan skal tage en videregående uddannelse, når han bliver ældre. Her fremhæver Erkan forskellen mellem folkeskolen og privatskolen ved, at privatskolen har mere disciplin, og hvor den enkelte elevs interesser kan varetages. Dette synes at blive udslagsgivende for Erkans senere muligheder indenfor det danske uddannelsessystem, hvor mange af dem som Erkan har gået i folkeskole med, ikke har fået nogen videregående uddannelse ellers arbejder de som ufaglærte. Således reproducerer Erkan et uddannelseshierarki mellem dem fra folkeskolen som nu læser på et lavere niveau end Erkan, der har været på privatskole.

6.2.2.2. Privatskolen & valg af gymnasial uddannelse – Fordi min far er businessinspireret

Som allerede nævnt bliver Erkans far en gennemgående og central figur i Erkans habitusrelaterede dispositioner og livsbane¹⁰⁸. Det får ikke kun betydning for, at Erkan starter på privatskole, men ligeledes på de interesser, som Erkan vælger gymnasial uddannelse ud fra. Vi kan i den forbindelse se, at Erkan reproducerer fagdiscipliner såsom matematik, økonomi og regnskab som relevante, interessante og anvendelige kvalifikationer fra hans far, som er *'businessinspireret'*, hvilket bliver afgørende for, at Erkan vælger en uddannelsesvej gennem handelsskolen. Ligeledes har lærerne fra privatskolen haft indflydelse og givet Erkan troen på, at han har evnerne til at læse videre. Andre familiemedlemmer som har taget en lignende vej gennem det danske uddannelsessystem har også haft en vis indflydelse på, at handelsskolen bliver et muligt valg. Det betyder endvidere, at beslutningen om at læse videre på handelsskolen synes velkendt og genkendelig for Erkan. Valget må også ses i lyset af Erkans fars samfundsmæssige position som selvstændig, hvor visse kvalifikationer såsom regnskab og økonomi er centrale kundskaber, som derved afkaster symbolsk kapital. Det betyder, at selvom Erkan kommer fra en familiemæssig baggrund med en lav grad af uddannelsesmæssig kapital, bliver den samlede kapitalsammensætning for Erkans habitusrelaterede dispositioner af stor betydning for hans valg af gymnasial uddannelse.

"jeg valgte handelsskolen fordi, aller først på grund af mine lærere og dem på privatskolen, de ville virkelig have, at jeg skulle læse videre og det ville min far også [...]. Det var fordi min fætter læste handelsskolen, og jeg har kigget på hans lektier, og hvad han lavede i sin fritid og hvad han lavede af lektier og sådan noget med regnskaber, og så synes jeg bare, at handelsskolen var bedst, fordi det er noget der interesserer mig og det er også fordi min far er businessinspireret du ved. Han er sådan en, der tænker på regnskaber, og der tænkte jeg på, at det ville være en god idé at tage denne her uddannelse, fordi min far han er selvstændig, så er det godt, hvis jeg kender noget til systemer og sådan noget" [Erkan L:269-270/105-115]

Vi kan se, at en række faktorer bliver udslagsgivende for Erkans valg af handelsskole. Endvidere bliver Erkans skifte fra folkeskole til privatskole udslagsgivende for, at handelsskolen og en videregående uddannelse kan realiseres, hvilket Erkans far ligeledes har betydning for. Samlet set har Erkans fars arbejdsmæssige position, lærerne på privatskolen og en række familiemedlemmer været centrale faktorer for, at det dansk-nationale og boglige doxa er blevet gennemskueligt og genkendeligt valg for Erkan, hvilket har givet ham mod på at læse

¹⁰⁸ Erkans mor synes derimod ikke at have den samme indflydelse og inspiration på hans livsbane og fortælling. Hun bliver i den forbindelse den repræsentant og bagvedliggende figur som i særlig grad ønsker, at Erkan skal blive læge for at forbedre den sociale position i familien, en position Erkan ikke føler sig i stand til at indtage.

videre efter handelsskolen. Vi mener, at Erkans far har haft en særlig central rolle for Erkans gymnasiale uddannelsesorientering i form af 'det ville min far også', og hvor handelskundskaber er gode at kunne. Det interessante bliver i den sammenhæng, at handelsskolen er kompatibelt med de forventninger og uddannelsesambitioner, som især Erkans far har til ham, hvor Erkan habitusrelaterede dispositioner og de objektive muligheder er i overensstemmelse med hinanden. Erkans uddannelsesorientering ser vi som udtryk for kulturel og social reproduktion, der udspringer af den sociale klasse, gruppen af småselvstændige erhvervsdrivende (far), som Erkans forældre indtager i Danmark (økonomisk kapital). Dernæst ser vi en stræben efter at forbedre den sociale position via uddannelse for forældrene (uddannelsesmæssig kapital).

6.2.2.3. Arvens modsigelser – læge eller selvstændig ligesom far?

Det bliver i den sammenhæng tydeligt, at Erkans forældre har store uddannelsesambitioner og forventninger på hans vegne, og at Erkan reproducerer og omsætter disse forventninger som en inkorporeret drivkraft og en habitusrelateret lyst til at læse videre. Vi kan se, at han tilstræber at leve op til forældrenes målsætning om at forbedre den sociale position i familien:

"...de vil gerne ha' at jeg skulle ha' en god uddannelse selvfølgelig, men i sidste ende er det op til os, om vi tager en god uddannelse eller ej, fordi de penge vi kommer til at tjene takket være vores uddannelse, dem får de jo ikke, men de vil selvfølgelig gerne ha', at vi klarer os godt [...] men de ville gerne ha', at jeg skulle være læge, men de har ikke sagt, at jeg skulle læse det her, så sagde jeg, at jeg har taget handelsskolen, nå men det er jo fornuftigt, min mor sagde selvfølgelig, om jeg ikke bare kunne læse til læge" [Erkan L:450-453/460-463]

Forældrenes målsætning om at forbedre den sociale position i familien består af en række idealer om en *god* uddannelse. Det betyder for det *første*, at Erkans forældre ser en god uddannelse som lig med at blive læge. Dette ideal er Erkans mor i særlig grad talskvinde for. For det *andet* ser Erkans forældre en god uddannelse, som noget der leder til at blive selvstændig. Dette ideal er Erkans far i særlig grad ansvarlig for. På den vis udspiller der sig en række modsætninger¹⁰⁹. Erkans forældre vil i første omgang gerne have, at Erkan bliver læge, men mødet med Erkans habitusrelaterede dispositioner og de objektive muligheder på feltet gør dette valg umuligt og urealistisk. Samtidig føler Erkan sig lidt skoletræt og en lang videregående uddannelse er ikke ønskelig¹¹⁰. Her kan vi pege på, at Erkan – der har levet hele sit liv i Danmark – har en mere realistisk forståelse af sine objektive muligheder end Erkans forældre har. Erkans forældre har en habitus, som Bourdieu ville betegne 'en forældet habitus', en habitus der ikke passer til den tid, som de lever i. Erkan lider under at skulle leve op til forældrenes urealistiske forventninger, som netop går på, at Erkan skal tage en god

¹⁰⁹ I analysen af det gymnasiale uddannelsesfelt, jf. side 18, fremgik det ligeledes, at nogle forældre presser deres børn til at blive læger eller ingeniører, hvilket ikke altid er det rigtige valg for de unge. I den kvantitative analysedel fremgår det ligeledes, at en betragtelig gruppe af de unge med etnisk minoritetsbaggrund oplever, at deres forældre presser dem til at læse en bestemt uddannelse i fremtiden.

¹¹⁰ Erkans dansklærer på handelsskolen har opfordret ham til at tage ekstraundervisning i skriftlig dansk. Erkan mener ikke selv at dette er nødvendigt [Erkan L:238-241]. I spørgeskemaet kan vi endvidere se, at Erkan angiver, at han vil tage en kort videregående uddannelse, fordi han er træt af skolen. På interviewtidspunktet har dette dog ændret sig til en mellemlang uddannelse som serviceøkonom men Erkan erkender, at lægeuddannelse ikke er indenfor rækkevidde og er ikke noget, som han har lyst til. Han vil være færdig hurtigst muligt og tjene penge.

uddannelse som læge, men dette oplever Erkan ikke som et realistisk valg. I kraft af Erkans families økonomiske kapital og Erkans fars ejerskab af en kantine har Erkan noget andet at falde tilbage på nu, hvor lægeuddannelsen ikke er inde for rækkevidde. Erkans far har således tilbudt Erkan en café, men Erkan synes, at han er for ung til at være ejer af en sådan. Da Erkan samtidig oplever, at han skal leve op til et ideal om at tage den uddannelse, som forældrene aldrig fik, beslutter han sig istedet for at tage en kortere og mere overskuelig uddannelse som serviceøkonom¹¹¹. Denne uddannelsesorientering synes samtidig at være kompatibelt med at kunne indfri et ønske om at blive selvstændig. I relation hertil synes det på baggrund af Erkans forældres lave grad af uddannelsesmæssig kapital, at Erkans uddannelse skal føre til en maksimering af familiens samlede uddannelsesmæssige kapitaler. Det betyder desuden, at et kendskab til handel, økonomi samt en indsigt i regnskaber er noget der betydningstilskrives som noget positivt, og at serviceøkonomuddannelsen er en *'god idé...fordi min far har han er selvstændig'*. Vi kan således se, at Erkan taler sin uddannelsesorientering som serviceøkonom ind i en logik og målsætning om at blive selvstændig ligesom sin far, hvilket synes nødvendigt for, at Erkans forældre forstår anvendeligheden af serviceøkonomuddannelsen. Erkans uddannelsesorientering som serviceøkonom synes at være blevet accepteret på grundlag og i relation til at blive selvstændig og derfor kan symbolsk kapital opnås nu, hvor Erkan ikke bliver læge. Denne målsætning beskriver Erkan selv ved at *'det er mit formål at være selvstændig, så når jeg er færdig som serviceøkonom, vil jeg gerne være selvstændig, sådan noget indenfor tekstilbranchen'*. Det betyder endvidere, at uddannelse som serviceøkonom - og dets faglige indhold - er noget Erkans forældre har forståelse for, fordi det leder til en konkret og specifik social position i det danske samfund – ligesom lægeuddannelsen gør det. Ifølge Erkan fører det at blive selvstændig til det 'gode liv', og det værditilskrives som noget alle ønsker at stræbe efter, for *'hvem vil ikke være selvstændig i sidste ende?'*

6.2.3. Dominerende diskurser & skiftende identiteter – Jeg er både-og

Erkans etniske identitetsdannelse skal ses i relation til hans forældre, som kommer fra Tyrkiet. Eller som Erkan selv beskriver det *'jeg har en etnisk baggrund som tyrkisk'*. På den anden side er Erkan født og opvokset i Danmark og har boet hele sit liv i Brøndby. Det betyder, at Erkan bevæger sig mellem to kulturelle kontekster: En tyrkisk og en dansk. Erkan relaterer til den tyrkiske kultur som især omtales med afsæt i familien og de traditioner, som eksisterer her. Her beskrives Erkans mor specielt som mere *'gammeltraditionel'*. Denne betydningstilskrivning som 'gammel traditionel' illustrerer, at Erkan har indoptaget den dominerende samfundsmæssige diskurs, hvor indvandrerne opfattes og udpeges som tilbagestående. Samtidig er der det danske majoritetsdominerende uddannelsessystem, hvor danskhed er normen i konstitueringen af den

¹¹¹ I den kvantitative analysedel to side 65 fremgår det, at der blandt de unge findes forskellige rekrutteringsstrategier som må ses i relation til forældrenes mængde af uddannelsesmæssig kapital. Denne varierer mellem de etnisk pakistanske og de etnisk tyrkiske forældre.

kulturelle anden¹¹². Overordnet beskriver det den kulturelle dialektik som Baumann definerer ved 'skiftende identiteter', og som Erkan vilkårligt beskriver i sin selvforståelse ved en etnisk 'både-og identitet'.

"...jeg kan ikke sige, at jeg er 100 % dansker, fordi jeg får altid at vide, man bliver kaldt udlænding på en eller anden måde, det samme gælder i Tyrkiet, når jeg er i Tyrkiet for eksempel, så kalder de mig ikke som tyrker [...] lige meget hvor meget jeg siger, at jeg er tyrker, så bliver jeg aldrig accepteret som tyrker og lige meget jeg finder mig selv som dansker, så er jeg ikke så meget dansk, jeg er både-og"
[Erkan L:96-98/101-102]

Vi kan i den forbindelse se, at Erkan oplever at blive stigmatiseret som 'udlænding', hvilket får konsekvenser for hans tilknytning til Danmark og hans etniske identitetsdannelse, som ikke 100 % dansker. En lignende tendens udspiller sig, når Erkan er i Tyrkiet, hvor han ikke accepteres som tyrker. Dette udfolder sig som et resultat af den dominerende diskurs, hvilket medfører et kulturelt paradoks: Uanset hvilket etnisk og kulturelt tilhørsforhold Erkan oplever som relevant, så er Erkan hverken 'tyrker' eller 'dansker', idet han ikke accepteres og anerkendes indenfor nogle af de kulturelle kontekster og fællesskaber. På den vis får den dominerende diskurs den ydre effekt, at Erkan ikke kun identificerer sig selv i forhold til en etnisk tyrkisk eller en etnisk dansk gruppe, men nærmere som 'dansk-tyrkisk blandet'. Det bliver med andre ord klart, at Erkan oplever at han inkluderes eller ekskluderes, alt efter hvilken kontekst, han befinder sig i. Det betyder blandt andet på den gymnasiale uddannelse, at Erkan må navigere indenfor flere kulturelle og sproglige kontekster, men samtidig aldrig bliver et 'fuldbyrdet medlem' af et etnisk dansk fællesskab. Som et opgør med den dominerende diskurs om 'udlændinge', forsøger Erkan at anlægge en demotisk diskurs, hvor hans etniske både-og identitet bibringer mange muligheder for at navigere mellem forskellige kulturelle kontekster. Det betyder, at Erkan kan kommunikere og socialisere med forskellige etniske grupper alt efter behov, og hvor 'jeg både kan sidde med danskerne og med tyrkerne og spise'. Erkan vælger derfor at fokusere på disse muligheder, idet de konnoterer noget positivt, og giver ham evnen til at navigere mellem forskellige kulturelle kontekster.

6.2.3.1. Den dominerende diskurs & uddannelse som integrationsproces – At tilpasse sig systemet

Endvidere ser vi, at Erkan er indlejret i og forholder sig til den samfundsmæssigt dominerende diskurs om 'indvandrere og danskerne' samt det stigma der følger med som 'udlænding'. Dette giver Erkan en erkendelse af, at 'det danske er noget anderledes' i forhold til hans etnisk-tyrkiske baggrund. Erkan oplever sig selv som stående udenfor systemet i kraft af sit etniske tilhørsforhold som tyrker og indvandrer. Erkan taler ud fra dikotomien om danskerne og indvandrere, hvor 'danskerne' fremstilles som dem, der er *inde i* samfundet, mens 'indvandrere' *står udenfor*. Således har Erkan indoptaget den samfundsmæssige dominerende diskurs, hvor han forstår sig selv, som en, der har færre muligheder end de etniske danskere. En måde at komme *ind i*

¹¹² I analysen af det gymnasiale uddannelsesfelt side 15 og 16 fremgår det ligeledes hvordan der indenfor uddannelsessystemet eksisterer en norm om danskhed og et nationalt doxa der omsættes i et etnisk hierarki. Indenfor dette hierarki placeres elever med etnisk minoritetsbaggrund i en underordnet position. For at opnå succes må de underlæste sig de kulturelle meningssystemer (symbolsk vold) der eksisterer på feltet.

samfundet på, er, for Erkan, gennem uddannelse¹¹³. Mere uddannelse bliver i den forbindelse en stræben efter at blive indlemmet i majoritetssamfundet Danmark. Erkan søger i et større omfang at vælge det 'danske' til og det 'tyrkiske' fra, idet uddannelse bliver en måde at blive en del af det danske samfund. På baggrund heraf påbegynder Erkan gennem uddannelse en assimilativ integrationsproces:

"...fordi hvis man har en uddannelse, så kan man i det mindste tilpasse sig systemet, og så er man en del af systemet, lige meget hvad, det kan godt være, at du er tyrker og alt mulig andet, men når du har en uddannelse, og når du gør noget for samfundet og lige så snart at du betaler skat af din løn, så er du en del af systemet [...] det betyder alligevel meget, så uddannelse i Danmark det er vigtigt, og det skal man ta', i Danmark har man så mange muligheder [...] jeg skal gøre noget for at få en uddannelse det er meget vigtigt for mig, og når jeg kigger mig rundt omkring, så synes jeg, alle de personer der har en uddannelse, de har alle sammen fordele" [Erkan L:364-367/321-322/353-355]

Idet Erkan beskriver uddannelse som en måde at tilpasse sig systemet på, bliver det klart, at Erkan opfatter uddannelse som en integrationsproces. Når Erkan nævner uddannelse som en tilpasning til det danske samfund, mener vi, at det er en integrationsproces forstået som assimilation til det danske samfund. På den vis skaber det et indblik i de assimilative integrationsprocesser, som Erkan gennemgår, hvor han ønsker at tilpasse sig det danske uddannelsessystem for at opnå flere muligheder¹¹⁴. Det er meget vigtigt for Erkan ikke at stå udenfor, og han understreger at uddannelse er meget vigtigt i et land som Danmark. Vi kan således pege på, at der eksisterer et kulturmøde mellem Erkan og det 'danske', hvor uddannelse bliver en måde at bevæge sig væk fra sin etnisk tyrkiske baggrund og ind i et mere etnisk dansk fællesskab som en assimilativ integrationsproces. I forlængelse heraf bliver det klart, at Erkan i mange dansk-nationale kontekster identificeres og stigmatiseres som etnisk tyrker, hvorfra uddannelse, ifølge Erkan, bliver en udvej fra denne etniske identifikation. Vi får endvidere indsigt i, at Erkan foretager en sammenligning mellem mulighederne i Tyrkiet og i Danmark, og at forældrenes migration er en erfaring, som har påvirket Erkans tanker om sin fremtid i Danmark, og at uddannelse er en måde at opnå flere muligheder og fordele. Her bliver Erkans skiftende identiteter en måde at navigere mellem forskellige kulturelle kontekster¹¹⁵. Vi synes i den forbindelse at kunne pege på, at Erkan har et særligt fokus på de mange muligheder, der er i Danmark i forhold til forældrenes 'hjemland' Tyrkiet, som er præget af (delvist) fattigdom og begrænsede uddannelsesmuligheder. Her bliver Danmark i mange henseender mulighederens land, hvor uddannelse afkaster fordele.

¹¹³ Således ser vi, at Erkan på samme måde som Zeynep opererer med en forståelse af sig selv som én der står udenfor. Han anskuer sig selv som marginaliseret, en der ikke er en del af systemet, i kraft af sit etnisk tyrkiske tilhørsforhold. Det er her væsentligt at forholde sig til, at denne selvforståelse gøres aktuel for de unge og kropsligt mærkbar i mødet med den nationale doxa og danskhed som norm, der reproduceres i uddannelsessystemet, jf. det gymnasiale uddannelsesfelt side 15 og 16. Unge der ikke er etnisk danske, men eventuelt både-og, hverken-eller, lever ikke op til normen om den hvide, danske, middelklasseelev og får sværere ved at opnå anerkendelse på feltet.

¹¹⁴ Integration forstår vi som en gensidig proces mellem forskellige kulturelle og etniske aktører.

¹¹⁵ Erkan taler også om statsborgerskab i relation til Tyrkiet og Danmark, hvor han oplever et kulturelt tilhørsforhold til Tyrkiet, men vælger et dansk statsborgerskab, fordi det afkaster flere muligheder og fordele.

6.2.4. Instrumentelle & traditionsstyrede uddannelsesstrategier – Penge, Prestige & familie

I relation til Erkans uddannelsesstrategier ser vi to centrale nedslagspunkter: For det *første* en bevidsthed om de manglende muligheder i et traditionsbundet Tyrkiet kontra de mange muligheder i et frit moderne Danmark¹¹⁶. For det *andet* forældrenes lave grad af uddannelsesmæssig kapital, men større grad af økonomisk kapital. Disse to udgangspunkter synes at være grundlæggende vilkår, hvorfra der danner sig et fælles omdrejningspunkt; at maksimere og forbedre den sociale position via uddannelse. Vi kan endvidere se, at Erkan ser uddannelse som en livsnødvendighed. Dette knyttes i særlig grad an til den logik om, at uddannelse er lig med at have en fremtid for at opnå social mobilitet. Erkan opererer med følgende kausalitet: *'hvis du ikke har uddannelse, har du ikke en fremtid, og hvis du ikke har en fremtid, hvorfor lever du så?'* På den vis bliver uddannelse et personligt og eksistentielistisk anliggende, hvor det levede liv ikke er noget værd uden uddannelse, idet uddannelse giver fordele og mulighed for at forbedre den sociale position for familien. Uddannelse bliver i den forbindelse et instrument til at forsikre Erkans fremtid på tre områder: For det *første* som prestige, for det *andet* i form af økonomi og for det *tredje* for at få en familie. Vi kan derved pege på, at Erkan reproducerer nogle synspunkter fra forældrene, som i mange henseender er eksponenter for en række kollektivistiske værdier om, at uddannelse skal lede til en potentiel forsørgerrolle af en familie i kraft af penge og status. Udover et kønsmæssigt aspekt underbygges den instrumentelle uddannelsesstrategi endvidere af, at uddannelsessystemet tænkes hierarkisk og hvor det at arbejde som ufaglært ligesom sin mor er noget, som Erkan påtænker at undgå ved at tage en uddannelse.

"jeg vil være noget bedre, men jeg vil have uddannelse først, det betyder virkelig meget, hvis du har en uddannelse, så får du også bedre, højere løn i det, hvis jeg nu får selve serviceøkonomuddannelsen, i det mindste så har du, når nogen spørger dig: 'Hvad har du en uddannelse?', er det godt at du siger: 'jeg har en uddannelse' istedet for jeg har ikke nogen uddannelse, jeg arbejder bare...altså uddannelse er vigtigst i sidste ende [...] hvis jeg nu møder en pige og goddag og hvad gør du? Jeg arbejder kun, jeg har ingen uddannelse jeg arbejder som rengøringsmand, det er ikke et godt tegn, men hvis jeg nu siger, at jeg læser sådan og sådan, fordi den kvinde du skal være sammen med, hun vil sgu gerne være sammen med en, der har en god fremtid, både økonomisk og uddannelsesmæssigt" [Erkan L:261-267/374-379]

I overensstemmelse med den instrumentelle strategi kan vi se, at Erkan opererer med en hierarkisk forståelse, hvor ufaglært arbejde er placeret nederst og uddannelse er placeret øverst, hvilket ikke kun skal ses i relation til forældrene, men ligeledes til den herskende logik i et moderne dansk samfund. Det viser sig desuden, at Erkan, i Hutters forstand, jf. modernitetsparadigmet side 35, ikke tilstræber uddannelse, som noget der skal være selvrealiserende. I stedet er uddannelse et instrument til at opfylde en række konkrete målsætninger om at sikre en god fremtid, hvilket primært orienterer sig mod et økonomisk og familiemæssigt sigte. Vi vil dog i den forbindelse stille os kritiske overfor, at Erkan ikke skulle være selvrealiserende, idet selvrealisering kan opfattes på flere og mere komplekse måder, end den Hutters foreskriver. Vi kan pege på, at indenfor den

¹¹⁶ Som vi skrev i indledningen til analyserne er vi bevidste om, at dikotomien tradition og modernitet er problematisk, og vi anvender den med varsomhed. Således er det vigtigt at understrege, at også Tyrkiet rummer mange moderne træk og på mange måder udgør et modsætningsfuldt samfund, ligesom Danmark også rummer traditionelle træk. Når Erkan entydigt betydingstilskriver Tyrkiet som 'gammeltraditionelt' land, ser vi det i lyset af, at han indenfor Danmarks rammer har indoptaget den samfundsmæssige dominerende diskurs.

kollektivistiske familiestruktur, som Erkan er opvokset i, er det en værdi, at Erkan udvikler en mandlig kønsidentitet som forsørger. Vælger Erkan at efterleve denne værdi bidrager dette til at skabe selvrealisering som mand, forsørger og selvstændighed indenfor rammerne af den familiestruktur, han er opvokset i. Således er dét at stifte familie i Erkans og familiens univers en måde at realisere sig selv på, som udgør en vigtig værdi for Erkan¹¹⁷. I den forbindelse ses det ligeledes, at en vigtig del af det at tage en uddannelse for Erkan er hans fremtidsplaner om at stifte familie. Ud fra modernitetsparadigmet kan vi pege på, at det ikke alene er personlige og individuelle kvaliteter der bliver det centrale. Således kan vi i relation til Ziehe ikke se mange tegn på kulturel frisættelse og individualisering, idet Erkan ser sin egen fremtid i forhold til familien, som ofte er placeret i centrum for det, han tænker og gør. Uddannelse bliver blandt andet en måde at sikre, at han kan tage sig af sine forældre, når de bliver ældre sådan som familiens tradition foreskriver det. I relation til begrebet kulturel frisættelse har vi introduceret begrebet social frisættelse, som vi mener, er kendetegnende for Erkans stræben mod uddannelse, idet den giver adgang til social opstigning og dermed en form for selvrealisering. At stræbe mod social mobilitet (instrumentelt valg) kan i høj grad anskues som selvrealiserende og frisættende. Således ser vi hos Erkan, på samme vis som hos Zeynep, tegn på selvrealisering på anden vis end den, som de to anvendte uddannelsesstrategier foreskriver.

6.2.5. Opsamling

Erkans forældre vil i udgangspunktet gerne se, at Erkan bliver læge, men Erkans dispositioner stemmer ikke overens med uddannelsesfeltets objektive strukturer. Erkan er skoletræt, og selvom hans uddannelsesmæssige kapitaler er blevet væsentligt forbedret i skiftet fra folkeskole til privatskole, oplever Erkan ikke, at hans uddannelsesmæssige kapitalsammensætning gør det muligt for ham at blive læge. Skiftet fra folkeskole til privatskole bliver muligt i kraft af forældrenes tilstrækkelige økonomiske kapital. Uddannelsen som serviceøkonom ser han som et godt og realistisk alternativ til forældrenes urealistiske forventninger om, at han skal blive læge. Denne uddannelsesorientering understøttes da også af Erkans far, der har tilbudt Erkan en café, og Erkan kan således 'falde tilbage' på sin fars økonomiske kapitalbesiddelser. På den måde bliver Erkans valg af handelsskolen og en uddannelsesorientering som serviceøkonom en legitim vej ved, at Erkan reproducerer sin fars bestræbelser om at blive selvstændig. I kulturmødet med Danmark såvel som Tyrkiet nævner Erkan endvidere at han ikke hører til, og hvor dominerende diskurser pådrager Erkan et stigma som 'udlænding'. Erkan forsøger at gøre op med den dominerende diskurs og det sociale stigma som 'udlænding' ved at anskue sine muligheder for at navigere mellem forskellige kulturelle kontekster som en ressource. I kraft af at Erkan har indoptaget den dominerede diskurs, oplever han at stå udenfor det danske majoritetssamfund. For at blive inkluderet tilstræber han uddannelse som en assimilativ integrationsproces for at opnå flere muligheder og fordele. Erkan synes særligt motiveret for at forbedre den sociale position i

¹¹⁷ Således mener vi, at det er vigtigt at være varsom, når man udpeger noget som selvrealiserende (moderne) og noget som instrumentelt (traditionelt), jf. indledning til de kvalitative analyser side 88-90. Her er det desuden vigtigt at forholde sig mere kultursensitiv til de unges kulturelle baggrunde, hvor selvrealisering kan se forskellig ud afhængig af den kulturelle kontekst.

Danmark, hvilket også afspejler sig i Erkans uddannelsesstrategier, der er instrumentelle. Ifølge Hutters og modernitetsparadigmet opererer Erkan med nogle instrumentelle uddannelsesstrategier, hvor det ikke er processen, mens han uddanner sig, der er vigtig, men derimod at uddannelse fører frem mod et bestemt mål: et job, penge, status og social mobilitet i form af en 'højere' position i hierarkiet. I særlig grad synes det økonomiske aspekt at være af stor betydning, da det medfører en række muligheder for selv at skabe en familie og derved sikre familiens fremtid. Således har vores analyse vist, at den instrumentelle uddannelsesstrategi, som Erkan tager i anvendelse, bestemt også er selvrealiserende, men på anden vis end den måde Hutters foreskriver. At stifte familie og skabe økonomisk kapital gennem uddannelse bliver en måde at skabe selvrealisering indenfor rammerne af den logik og værdiorientering, der eksisterer i familien.

6.3. Sidrah – uddannelse giver muligheder & personlig udvikling...

Spørgeskemabesvarelse: *Indisk - pakistansk pige, 19 år, sidste år på handelsskolen, født i Danmark af forældre fra Pakistan og Indien, mor har 10 års skolegang og har ingen erhvervsuddannelse og er hjemmegående, far uddannet ingeniør i Pakistan, far taxachauffør i Danmark. Sidrah valgte gymnasial uddannelse fordi hendes to ældre søskende havde gået der, og fordi det giver mulighed for videregående uddannelse i fremtiden. Modtager ikke lektiehjælp, får hjælp af kammerater til lektier, fik middelkarakterer i folkeskole, får middelkarakterer på handelsskolen, føler sig diskrimineret på grund af religion. I skolen er det ikke vigtigt at gå til fester, men det er vigtigt at få gode karakterer, at kvalificere sig til at videreuddanne sig. Har besluttet sig for valg af fremtidig uddannelse, vil gerne læse en lang videregående uddannelse, uddannelse fører til personlig udvikling, uddannelse giver også adgang til et godt arbejde, anerkendelse, økonomisk sikkerhed, ligesom det er nødvendigt at uddanne sig i dagens samfund.*

6.3.1. Selvforståelse & biografisk prolog

Sidrah er født og opvokset i Danmark. Hendes far der oprindeligt er fra Indien og uddannet ingeniør i Pakistan, kom til Danmark som gæstearbejder i 1960'erne, hvor han arbejdede på en vinfabrik. Han tog efter nogle år tilbage til Pakistan og mødte Sidrahs mor, som han giftede sig med, og de tog sammen til Danmark. Forældrene er begge oprindeligt fra storbyer i henholdsvis Indien og Pakistan. I Danmark boede de i starten i Vallensbæk og senere i København i midtbyen. Da de fik Sidrah, flyttede de til Greve. Sidrahs mor arbejdede på det tidspunkt som pædagogmedhjælper, men stoppede med dette, da Sidrahs bedsteforældre også kom til Danmark og flyttede ind i deres lejlighed. Som et led i en anden familiestruktur er Sidrahs mor nødt til at blive hjemme for at passe dem. Sidrah har en ældre søster, der er gift og har børn i Pakistan. Sidrahs ældre bror bor i Danmark, han er uddannet indenfor IT, har siden hen videreuddannet sig og bliver cand.merc. til sommer. Familien er stor og bor spredt rundt omkring i verden, blandt andet i Canada. Sidrahs fortælling er tematiseret omkring to emner. Først og fremmest er hun optaget af kulturmøder, mødet mellem danskerne og indvandrerne, og hun taler meget om sin etniske identitet, der opleves som spændt ud mellem 'noget dansk' og 'noget pakistansk'. Hun oplever sig selv som mest 'dansk', og hun har flest danske veninder. Dernæst taler hun også meget om betydningen af uddannelse, som en del af hendes egen personlige og menneskelige selvudvikling, hvilket afspejler sig i hendes uddannelsesstrategier og syn på uddannelse generelt.

6.3.2. En tilpasningsorienteret holdning til folkeskolen

Sidrah besad ikke en dansk-sproglig kapital, da hun startede i folkeskolen, hvor hun talte '*hulter til bulter i dansk*' og hendes grammatik '*var meget svag*'. Sidrah var den eneste elev med etnisk minoritets baggrund i sin folkeskoleklasse, hvilket i starten var kilde til ubehag og følelser af 'anderledeshed', men hun oplevede hurtigt, at de etnisk danske elever tog godt imod hende, og at hun hurtigt fik venner i klassen. Sidrah skal arbejde lidt hårdere for at opnå de samme resultater i skolen, hvilket skyldes den sproglige og kulturelle habitus, hun bringer med sig ind i et danskdomineret uddannelsesfelt, hvor de øvrige etnisk danske elever har nogle forspring i kraft af, at deres habitus i højere grad stemmer overens med feltets doxa og normen om danskhed, der gør sig gældende. Motiveret af synet på Danmark som mulighedernes land har Sidrahs familie valgt at tilpasse sig det danske skolesystem fuldt ud. De anerkender således skolesystemet som en måde, hvorpå deres børn kan blive en del af samfundet. Således har forældrene valgt at give Sidrah ekstra

dansklektioner for, at hun kan klare kravene i skolen endnu bedre. Sidrah går meget op i skolen og anser skolen for en arena af muligheder, hvor det drejer sig om at bruge og gribe ud efter alle de 'muligheder' man gives¹¹⁸. Sidrah har faglige succesoplevelser i skoletiden særligt i relation til sprogfagene, som hun mener, hun er dygtigst til og som interesserer hende. Dette skyldes ifølge Sidrah, at '*mig og min søster er meget sproglige*', hvilket medfører, at Sidrah lærer sprog hurtigt samtidig med at hun har anlæg for at kommunikere med andre mennesker. Sidrah har i en sommerferie hos familien i Canada tilegnet sig det engelske sprog så godt, at hendes lærer i folkeskolen bliver dybt imponeret over, at hun taler engelsk helt perfekt.

6.3.2.1. En naturlig arvefølge – habitus og gymnasial uddannelse

Sidrahs forældre har overordnet set ingen planer for hendes valg af ungdomsuddannelse eller orientering af videregående uddannelse. Det er dog vigtigt for dem, at Sidrah får en '*god uddannelse*', hvilket i Sidrahs familie opfattes, som en lang videregående uddannelse, idet hendes far er højtuddannet. Således ligger det i kortene, som et led i den tilpasningsorienterede holdning til Danmark, at Sidrah for det *første* forventes at tage en lang videregående uddannelse (som en måde at leve op til normer i det danske samfund), og at denne uddannelse for det *andet* skal realisere familiens ønsker om en naturlig arvefølge – at genvinde den oprindelige skolemæssige kapital i familien i konteksten af et nyt land og en ny betydning. Sidrah indgydes således at gå den boglige vej som et led i familiens reproduktionsstrategi og kapitalopnåelse. Denne selvfølghed nedarver Sidrah og gør til sin egen. Som en del af sine habitusrelaterede dispositioner er hun derfor slet ikke i tvivl om, at hun skal læse en boglig uddannelse, hvilket opleves som et naturligt valg, idet generationer i familien før Sidrah har læst en boglig uddannelse¹¹⁹. At Sidrah vælger en boglig uddannelse ser vi som en reproduktion af hendes fars kapitaler. Men det specifikke valg af gymnasial uddannelse; handelsskolen, er afledt af hendes storebror:

"der lige....kom ind og sagde, at jeg skulle vælge den her vej [...]. Min storebror havde faktisk gået der og han havde sagt til mig at jeg helt klart skulle vælge handelsskolen, for det var så godt og så videre. Så han roste det op til skyerne. Og det var klart en af de ting, der gjorde, at jeg tog på handelsskolen" [Sidrah L:231-232/223-225]

Vi kan se, at den boglige ungdomsuddannelse som Sidrah vælger direkte er afledt af, hvad andre søskende i familien har gjort før hende. Både hendes søster og bror læst på handelsskolen. Således vælger Sidrah uddannelse i relation til velkendte og velfungerende, idealiserede eksempler. Valget af handelsskolen kommer derved til at fremstå som reproduktionen af noget kollektivt, noget hun går i gang med på baggrund af andre medlemmer af kollektivets allerede akkumulerede erfaringer med dette valg. Sidrahs valg af gymnasial uddannelse skabes ud fra en velkendt identitetskonstruktion blandt øvrige familiemedlemmer og identiteten som handelsskoleelev er allerede indholdsudfyldt af andre; uddannelsesvejen er kendt og tryk. Sidrah bliver

¹¹⁸ Derfor er det kilde til irritation, når familien skal rejse til Pakistan til et familiebryllup, da det betyder, at hendes skolegang i Danmark afbrydes i en periode. Sidrah føler da, at hun '*går glip af*' nogle ting, idet hun '*mister nogle timer*', hvilket frustrerer hende.

¹¹⁹ I den kvantitative analysedel et, side 57-61 ses det, at de etnisk pakistanske forældre har mere uddannelsesmæssig kapital end de etnisk tyrkiske forældre.

således garanteret for videreførelse af en familietradition omkring uddannelse. Vi kan yderligere perspektivere dette valg med Bourdieus begreb om habitus og interesse. Sidrahs interesser er i høj grad stemt overens og konstitueret af de muligheder, som hun er blevet præsenteret for af sine søskende og familie. Man kan sige, at det for Sidrah bliver muligt at interessere sig for det, som hun er blevet præsenteret for, handelsskolen. Således indtager Sidrah en slags tilpasningsstrategi i forhold til familiens kapitaler, idealer og hidtil akkumulerede erfaringer fra hendes søskendes uddannelsesorienteringer.

6.3.2.2. Uddannelse som symbolsk kapital i Danmark og i hjemlandet

Hendes far er en gennemgående figur i Sidrahs fortælling. Med ham diskuterer hun politik og andre vigtige ting, ligesom det er hendes far, der repræsenterer det livssyn, som Sidrah finder ideelt og hensigtsmæssigt; det moderne livssyn. Det moderne livssyn rummer ifølge Sidrah blandt andet, at man er 'åben' overfor tingene. Selvom hendes far i starten var meget 'chokeret' over hvordan folk var i Danmark, valgte han at være åben og tilpasningsorienteret, idet han *'indarbejdede de der regler i sig om, hvordan samfundet var og hvordan menneskerne var. Og det gjorde ham sådan, at han kunne klare sig'*. En del af den åbenhed som Sidrahs far udviste overfor Danmark, illustrerer Sidrah ved det forhold, at hendes forældre igennem flere år havde en såkaldt *'dansk mor og far'*, som lærte dem om dansk kultur, og familien er derfor ifølge Sidrah blevet meget dansk¹²⁰.

"Det er også klart, for min far han kom jo også hertil Danmark i 1960'erne, da man inviterede alle de her gæstearbejdere. Og så begyndte han jo at arbejde, og han syntes, det var vigtigt at lære sproget og sådan noget, og han syntes det var vigtigt, at hans børn også skulle lære sproget og få sig en god uddannelse. Så det er klart, han vil have, at det har en virkning på os, at vi kan finde ud af at klare os i Danmark, når vi bor her. Så han syntes helt klart, at sproget det var det vigtigste, at vi kunne samarbejde med andre mennesker." [Sidrah L:34-40]

For at kunne tage aktivt del i de muligheder der findes i Danmark var det for Sidrahs far således højst nødvendigt, at hans børn skulle lære det danske sprog, så de kunne få *'sig en god uddannelse'*¹²¹. Vi kan pege på, at uddannelse som udgangspunkt ikke var en motivationsfaktor for Sidrahs far for at komme til Danmark, men derimod at tjene penge som gæstearbejder for efterfølgende at tage hjem til Pakistan. Da familien vender tilbage til Danmark bliver uddannelse en nødvendig del af livet i det nye land, idet uddannelse er norm og afkaster symbolsk kapital i Danmark. Men i Sidrahs familie er uddannelse i forvejen en del af den sociale reproduktionsstrategi, hvilket betyder, at familien også før deres ankomst til Danmark opererer med en positiv betydningstilskrivning til uddannelse, ligesom flere generationer tilbage i familien har en uddannelse. Der er således en overensstemmelse mellem traditioner og værdi omkring uddannelse i Sidrahs familie, og normen omkring uddannelse i Danmark. For at det bliver muligt at videreføre traditionen omkring uddannelse

¹²⁰ Den assimilative holdning som Sidrahs forældre - særligt hendes far udviser - kommer også til udtryk ved at: *'vi prøver at forholde os til den danske kultur ved også at prøve at holde jul for eksempel, vi spiser and og giver hinanden gaver og vi holder nytår'* [Sidrah L:19-21].

¹²¹ Dette ses et andet sted i interviewet, hvor Sidrah fortæller, at moderen altid drillede faderen med, at han havde pralet med, at han som den eneste af de to havde en 'god uddannelse', men at han aldrig brugte den [Sidrah L:153-157].

fra hjemlandet, er det vigtigt at lære det danske sprog, da det er forudsætningen for, at Sidrah kan samarbejde med andre mennesker, hvilket er en værdi Sidrahs far gerne vil give videre til sine børn. Denne værdi omkring åbenhed og synet på Danmark som mulighedernes land giver Sidrahs far videre til Sidrah, fordi hun skal *'lære noget'* og hvor *'jeg var meget åben overfor de muligheder man nu fik'*. Således reproducerer Sidrah en logik fra faderen omkring skolegang og uddannelse, hvor uddannelse er lig med muligheder, hvilket man skal være åben overfor¹²². Således fremstilles Danmark som mulighedernes land og placeres i en fordelagtig position i modsætning til 'hjemlandet'.

6.3.3. Etnisk identifikation – Jeg er mest dansk, men også pakistansk og indisk

Sidrah indleder sin fortælling om sin skoletid med at tale om sin opvækst mellem tre kulturer og dermed tre kontekster for etnisk identifikation:

"Altså i min skoletid har det været meget sådan, at jeg har været mest sammen med de danske venner, for det meste og det har så gjort at jeg er meget dansk i hvert fald. Det er så først nu, hvor jeg har gået på handelsskolen, at jeg har mødt nogen fra min egen race og så er begyndt at være lidt mere sammen med dem. Det er også derfor, jeg er meget splittet mellem den danske kultur og den pakistanske og indiske kultur. Også fordi vores familie er meget moderne og meget traditionel samtidig, så derfor er dansk kultur en meget vigtig del af vores liv, vi er en meget dansk familie. Selvom vi også har noget pakistansk kultur, sådan er jeg i dag." [Sidrah L:9-15]

Sidrah opfatter sig selv som meget *'dansk'*. Begrebet dansk knytter hun sammen med begrebet skoletid og de danske venner, da hun i skolen har været den eneste elev, med etnisk minoritetsbaggrund og hun har derfor tilbragt al sin tid med danske venner. Det etniske hierarki og normen om danskhed, der eksisterer indenfor det danske uddannelsessystem, har bevirket, at Sidrah, som et led i at opnå anerkendelse og succes indenfor denne kontekst, har identificeret sig som mest dansk¹²³. Vi kan pege på, at dette socialiseringsvilkår har medført en kulturel tilpasningsstrategi, som har resulteret i, at hun i dag skaber en primær etnisk identifikation omkring sig selv som dansk, i hvert fald indenfor konteksten af skolen. Det viser sig endvidere, at Sidrahs mulighed for at skabe etnisk identitet gennem opvæksten særligt har relateret sig til to sociale kontekster; skolen og hjemmet, der har været præget af henholdsvis dansk, pakistansk og indisk kultur. De to kontekster og tre kulturer relateres yderligere af Sidrah til begreberne *'moderne og traditionel'*. Sidrah opfatter sig selv som spændt ud mellem det traditionelle og det moderne, men familien opfattes ikke kun som traditionel. Den har ifølge Sidrah også optaget nogle moderne elementer i sig, som gør, at den er blevet meget dansk. Dette skyldes specielt Sidrahs far, som repræsenterer det moderne; *'min far han er meget sådan, jeg vil ikke sige ateist, men meget sådan meget moderne'*. Sidrahs kategorisering af kulturerne som henholdsvis moderne og

¹²² Sidrah bliver i nogle henseender et eksempel på 'den implicite elev' der tilstræber at leve op til den boglige doxa og middelklasseidealet der dominerer uddannelsessystemet. Normen om danskhed som Sidrah efterstræber, stiller hende endvidere stærkere i forhold til at afkode feltets doxa.

¹²³ I analysen af det gymnasiale uddannelsesfelt som kontekst side 16 fremgår det, at de etniske minoritets elever må underkaste sig de gældende normer om danskhed, der eksisterer indenfor feltet (symbolsk vold). Således må de tilstræbe at assimilere sig for at opnå anerkendelse. Sidrah har således 'valgt' at give afkøb på sin identifikation som pakistanser for at opnå anerkendelse indenfor uddannelsessystemet. Således ser vi hvordan uddannelsessystemet, som på den ene side tilstræber kulturel diversitet og mangfoldighed omvendt ikke efterlever dette i praksis, men istedet insisterer på danskhed som norm. Dette skaber en udelukkelse af de forskellige kulturelle og sproglige habitus, der er til stede indenfor dette.

traditionel peger på, at hun har indoptaget den dominerende diskurs, hvor den danske kultur opfattes som moderne, og hvor eksempelvis pakistansk kultur opfattes som tilbagestående og traditionel.

6.3.3.1. På besøg i 'hjemlandet'

Tilpasningen til det moderne og det danske har endvidere ført til, at Sidrah synes, at det er svært, at fungere og forholde sig til den måde, de lever på i Pakistan, eksempelvis når hun skal med familien på ferie. Sidrah oplever, at hun er nødt til at *'indordne sig'* og *'indarbejde deres regler'* for, hvordan de lever og tænker. Hun oplever dermed ikke sig selv, som kulturelt inkluderet, men som den udenforstående og den kulturelle anden. Hun skaber et 'os og et dem', hvor hun i konteksten af landet Pakistan inkluderer sig selv i danskernes måder at gøre tingene på og ekskluderer sig selv fra pakistanernes måder i Pakistan. I den pakistanske kultur, som den praktiseres i Pakistan, oplever hun ikke kulturel genkendelighed, idet hun ikke kan identificere sig med 'dem'. Alligevel betegnes denne kultur som *'vores kultur'*, hvilket vidner om, at Sidrah opfatter sig selv som en del af denne. Således ser vi, at Sidrah på én og samme tid identificerer sig med *'vores kultur'* og samtidig tager afstand fra indholdet af den. Sidrahs identifikationer som henholdsvis dansk, indisk - pakistansk vidner om et kompliceret, flerdimensionalt etnisk tilhørsforhold som er en del af Sidrahs identitetsdannelsesproces.

"Ja og så er der sådan noget med at vores kultur, altså så skal man lige bede fem gange om dagen, dernede, og det gør jeg jo ikke så meget her jo. Fordi der også er andre ting at tage hensyn til, selvfølgelig gør jeg det nogle gange, men dernede, der fokuserer man jo meget på det. Det SKAL man bare gøre og det er jeg jo så nødt til at underordne mig. Også det med at menneskene, den måde de tænker på, det er også meget anderledes fra danskerne. For eksempel der er ting de kan sige hvor man tænker, hvorfor siger du nu det? Hvor folk her, der er man sådan lidt mere, ja altså jeg mener, at her i Danmark der er man sådan lidt mere fri og man kan sige det man har lyst til. Dernede skal man passe på med hvad man siger til folk og folk kan forstå det helt anderledes, en helt anden måde og så tænker man okay hvad mener du med det? Og så begynder der en diskussion at køre" [Sidrah L:200-208]

Opfattelsen af *'vores kultur'* som den udleveres i Pakistan udgøres, ifølge Sidrah, af nogle regler, som hun er nødt til at indordne sig under, altså en form for ramme, der udøver magt over individerne ved at diktere en bestemt social og religiøs orden. Ifølge Sidrah udgøres en del af den pakistanske kultur af religionen, og den må hun i Pakistan praktisere kompromisløst, hvilket Sidrah ikke er vant til og heller ikke sætter pris på, men *'selvfølgelig gør jeg det nogle gange'*. Men Sidrah oplever det som tvangsmæssigt at skulle praktisere religionen fem gange om dagen. *'Vores kultur'*, som den udleveres i konteksten af Pakistan, forstås som rummende nogle praksisser, der udmønter sig i en form for magt og kontrol, som Sidrah oplever sig selv underlagt og disse opleves som begrænsende for hendes færden. Sidrah opstiller et alternativ, og dette er begrebet *'frihed'*. At kunne sige det, som Sidrah har lyst til knyttes til konteksten af Danmark, og det opstilles som et ideal, noget der er værd at stræbe efter. Således er Sidrah indlejret i og må navigere mellem et kollektivistisk og individualistisk menneskesyn, som endvidere er relateret til forskellige kontekster, som hun er en del af, det pakistanske og det danske¹²⁴. Vi kan pege på, at det individualistiske menneskesyn ikke er et givet vilkår i Sidrahs verden, men det er et menneskesyn, som hun forhandler med og vælger til og fra i forhold

¹²⁴ Kollektivismen anvendes her som betegnelse for det verdensbillede og menneskesyn, der lægger vægt på individets underordning indenfor fællesskabet. Fællesskabets ret står indenfor kollektivismen over individet. I modsætning til kollektivismen står begrebet individualisme, der lægger vægt på det enkelte menneskes rettigheder og magt over eget liv.

til. Individualismen mødes tilsyneladende i en konflikt med med det kollektivistiske menneskesyn, som i højere grad repræsenteres i Sidrahs hjem og i 'vores kultur' i konteksten af Pakistan. Sidrahs opgør med dele af kollektivismen bringer hende i en situation, hvor hun oplever, at hun i højere grad kan gøre sig individuelt ansvarlig i forhold til sin egen livsførsel. I relation til identitetsdannelsesprocessen vil bruddet med nogle familietraditioner skabe en oplevelse af øget grad af autonomi i Sidrahs liv. Flere valgmuligheder vil tilsyneladende åbne sig for hende.

6.3.3.2. Etnisk identifikation og venskaber – Jeg er SÅ dansk altså

Sidrah identificerer sig med de danske veninder, mens de pakistanske piger i nogen tilfælde fremstår som 'fremmede' for hende:

"Altså, jeg har nogle pakistanske veninder ik, men det er ikke sådan med at jeg har det så fedt sammen med dem som jeg har det med mine danske veninder. Det er lidt mærkeligt at have det sådan, at skulle tage hensyn til sådan noget kultur [...]. Ja, det er det der er lidt mærkeligt, for jeg er jo selv pakistaner, så jeg burde jo have mere til fælles med de pakistanske piger, men det har jeg ikke. Det er fordi jeg er SA dansk altså, så det er helt vildt, så jeg har mere til fælles med de danske veninder end jeg har det med de pakistanske" [Sidrah L:423-425/427-429]

Sidrah har valgt at identificere sig mest som dansker, hvilket vi mener, er en måde for hende, hvorpå hun kan opnå accept indenfor en dansk domineret skolekontekst. Af de to primære sociale og kulturelle kontekster, som har givet muligheder for etnisk identifikation, har Sidrah i konteksten af skolen valgt det danske til og det pakistanske fra¹²⁵. Denne etniske identifikation føles selvfølgelig og begrundes med, at hun har mere til fælles med de etnisk danske veninder end med de etnisk pakistanske, fordi hun har været og tilbragt mest sammen med disse¹²⁶. Sidrah oplever, at hun har så meget kulturelt til fælles med de etnisk danske veninder, at de etnisk pakistanske veninders kultur bliver repræsentanter for nogle praksisser, som ligger fjernt for Sidrahs hverdag. Ud fra Baumann kan vi pege på, at Sidrah skaber etnisk identifikation på tværs af tidligere generationers etniske grænsedragninger. Hendes etniske identifikation knytter sig ikke primært til et såkaldt etnisk pakistansk fællesskab af veninder, men i stedet til et fællesskab af etnisk danske veninder. Disse tidligere generationers grænsedragningsprocesser forholder hun sig til og konstaterer i overensstemmelse med disse, at hun '*jo selv er pakistaner*' og derfor burde have mere til fælles med de pakistanske veninder. Men hun oplever og føler sig selv som mere dansk. Sidrah tager endvidere aktivt stilling til omgivelsernes krav, den ældre generation (illustreret ved moderen og bedsteforældrene) ved at understrege, at hun ikke ønsker at leve op til disses krav om at '*opføre sig mere pakistansk*'. Spørgsmålet er, om Sidrah oplever det pakistanske som noget, hun skal forlade til fordel for noget dansk, eller om det pakistanske i Sidrahs verden kan bibeholdes og samtidig kan ændre indhold. Vi mener, at Sidrah betragter det pakistanske, som noget der skal

¹²⁵ Henholdsvis skolen som det primært danske og familien som det pakistansk/indiske/danske.

¹²⁶ Det er bemærkelsesværdigt og problematisk, at Sidrah gennem hele sin fortælling gentagende gange pointerer, at hun er dansker, ligesom hun flere gange taler kritisk om andre kulturer end den danske. Hun anvender begrebet 'indvandrere' og forbinder disse med vold og problemer i samfundet. Dette er et markant tegn på, at Sidrah befinder sig i en kontekst, hvor danskhed er normen. Sidrah kommer således til at beklage og fornægte sin etniske baggrund som en konsekvens af det magtforhold, hun er indskrevet i. Derved tilstræber Sidrah at blive dansk ved at vende dele af den pakistanske kultur ryggen. Dette mener vi, at Sidrah gør ud fra et ønske om, at blive en del af det moderne samfund.

bibeholdes, men at indholdet af det skal ændre sig. Således ser vi, at indholdet af, eksempelvis den pakistanske tradition for familie, er til forhandling mellem generationer:

"Min mor hun siger at hun gerne vil have at jeg skal blive gift i Pakistan, men det siger jeg at det vil jeg ikke, jeg vil aldrig nogensinde derned. For jeg ville ikke kunne klare det ligeså godt som min søster kan, hun klarer det rigtig godt og jeg er stolt af hende, men det ville jeg ikke kunne. Men mine forældre er også meget åbne overfor mit ægteskab og de siger: 'Når du finder én så skal du bare sige til, så bliver du gift'. Og det er meget rart, de er meget åbne. For jeg ville ikke kunne klare det pres med at de ville sige: 'Vi har fundet en ægtefælle til dig, du bliver gift dér, basta'. Det ville jeg ikke kunne leve med." [Sidrah L:471-477]

Sidrah har i et vist omfang løsrevet sig fra de praksisser som hun nævner, at hendes mor i særlig grad er garant for, idet de opleves som traditionelle, ufrie, som noget der kontrollerer og lægger bånd på Sidrahs muligheder for at udvikle sig som et selvstændigt individ. Derved ser vi tegn på, at Sidrah har indoptaget et individualistisk og senmoderne livssyn, hvor Sidrah ønsker, at fællesskabet og kollektivet (i form af bestemte traditioner for konstruktion af familie) skal spille en mindre rolle for hendes valg og handlinger. Sidrahs mor har nogle forventninger på Sidrahs vegne, men Sidrah etablerer en forhandlingssituation med forældrene, hvor hun gennem en reflektiv vurdering af, hvad hun finder henholdsvis hensigtsmæssigt og uhensigtsmæssigt får forældrene overbevist om, at hun i hvert fald ikke skal til Pakistan for at blive gift. Derved fremstår den pakistanske kultur for Sidrah som noget der kan forandres og indholdsudfyldes på nye måder, blandt andet gennem et redefineret syn på familie og køn. Kulturen kan forandres og udgør derved ikke en statisk substans, som man kan efterlade sig.

6.3.4. Senmodernitet & uddannelsesstrategier – Personlig selvudvikling og selvrealisering som norm

Sidrahs navigation mellem det kollektivistiske og det individualistiske livssyn, kan vi ud fra Thomas Ziehes modernitetsteoretiske perspektiv, yderligere relatere til skismaet mellem tradition og modernitet. Sidrah opererer mellem forskellige kontekster, hvor livssynene sættes i spil og påkræves på forskellig vis. Men hun forholder sig også 'aktivt vælgende' i relation til disse. Hun vælger til og fra i forhold til det, som hun finder mest påkrævet og hensigtsmæssigt. Som en konsekvens af Sidrahs indlejring i en dansk doxa, og de magtstrukturer der eksisterer indenfor uddannelsessystemet, finder Sidrah det nødvendigt, at fravælge det kollektivistiske livssyn. Vi ser, at Sidrah forhandler med det kollektivistiske livssyn, og at hun i sit hverdagsliv i Danmark på handelsskolen og blandt venner i udpræget grad vælger det kollektivistiske fra og det individualistiske livssyn til. Denne orientering afspejler sig også i Sidrahs uddannelsesstrategier og i hendes syn på, hvad uddannelse skal bruges til. I relation til moderniseringsparadigmet og Hutters uddannelsesstrategier ses det således, at Sidrah befinder sig i et spændingsfelt mellem en instrumentel og mere traditionel tilgang og en selvrealiserende og mere moderne tilgang til uddannelse. Den instrumentelle tilgang er reproduceret fra Sidrahs familie, særligt fra faderens syn på uddannelse, mens den selvrealiserende tilgang, som Sidrah også opererer indenfor, knytter an til den senmoderne norm om kulturel frisættelse og selvrealisering, som eksisterer i Danmark og blandt Sidrahs etnisk danske venner. Sidrah har indoptaget dele

af den strategi, som Camilla Hutters benævner den selvrealiserende strategi¹²⁷. Således taler Sidrah om uddannelse som et personligt identitetsudviklende ærinde - som noget der skal være med til at bringe hende ud af den indelukkede tilstand, hun har befundet sig i gennem perioder af sin skolegang. Den indelukkede tilstand beskriver hun som stilstand og ensomhed, hvilket ikke er godt for *'du går glip af en masse ting og også nye muligheder'*. I Sidrahs verden står stilstand i modsætning til begrebet udvikling, som er et ideal, som hun stræber hen imod i sit eget personlige virke. Det vigtigste ved skolen er derfor noget der er *'med til at udvikle mig'*, og hvor udvikling er *'et plus hos mig'*. Som et led i den selvrealiserende uddannelsesstrategi ser vi således, at Sidrah anskuer uddannelse som et middel til selvudvikling, ligesom processen, mens hun uddanner sig, er vigtig. Gennem uddannelse og de processer hun gennemgår, bliver det muligt for hende at åbne sig. Derved ser vi, at de sociale relationer og venskaber, der knyttes gennem uddannelse, bliver et vigtigt led i denne selvudviklingsproces. Gennem de sociale relationer kan Sidrah finde identitetskomponenter, hvor uddannelse er noget der relaterer sig til personlig selvudvikling.

"Jamen det betyder jo rigtig meget for mig, fordi det er vigtigt, det er jo en del af dig. Du udvikler dig meget og du kommer ud i samfundet hvor du kommer til at opleve en hel masse ting, mere end det du vant til, nu hvor jeg har valgt denne her uddannelse så kommer jeg til at møde en masse mennesker og jeg kommer til at kommunikere med dem. Jeg kommer til at lære en masse kultur at kende, at lære det og at bruge det selv med hensyn til min egen kultur også" [Sidrah L:284-288]

Vi ser endvidere, at den specifikke uddannelse 'language, business and culture', som Sidrah har valgt består af en fagdimension mere udover sprog og økonomi, nemlig faget der omhandler kultur og kulturmøder. Kulturmøder finder Sidrah spændende, idet selve 'kulturmødet' mellem det pakistanske - indiske og det danske har været et livsvilkår i Sidrahs liv og opvækst i Danmark. Dette møde har været en personlig og eksistentiel del af hendes identitetsdannelse. Den valgte uddannelse bliver således en adgangsgivende billet til at beskæftige sig på et teoretisk såvel som på et praktisk plan med problemstillinger, der knytter sig til hendes egen identitetsdannelse, livssituation og selvudvikling. Sidrah forestiller sig, at det arbejde hun efterfølgende vil få, vil bringe hende i en situation, hvor hun kommer til at møde andre mennesker, som hun skal kommunikere med, og at hun derved bliver konfronteret med andre kulturer som hun skal lære at kende. Dette har yderligere det formål, at hun kan bruge sin viden om andre kulturer og relatere denne til sin 'egen'. Som et led i den selvrealiserende tilgang kan vi pege på, at Sidrah vælger uddannelse, der forudsætter lyst og energi, uddannelsen er noget hun brænder for, fordi hun kan relatere den til sig selv. Sidrah søger gennem sit valg af uddannelse et subjektivt meningsindhold og en selvidentitet gennem uddannelse.

¹²⁷ Vi mener imidlertid, at Hutters model, hvor der opstilles en skarp modsætning mellem en instrumentel og selvrealiserende holdning er for simpel og dikotomisk i forhold til at forstå de unge. Sidrah er ikke kun instrumentel eller selvrealiserende i sin tilgang til uddannelse, vi ser derimod at hun kombinerer dele fra begge tilgange. Sidrah passer således ikke ind i alle de komponenter der indgår i den selvrealiserende strategi, eksempelvis har Sidrah ikke tænkt sig at søge optagelse på studiet gennem kvote to på baggrund af sine personlige erfaringer. På samme vis mener Sidrah heller ikke, at de musiske og kreative uddannelser ligger øverst i identitetshierarkiet, og hun søger ikke selv mod en sådan.

6.3.4.1. Uddannelse som instrument

Som det tidligere er fremgået har Sidrah valgt at læse på handelsskolen, fordi hendes søskende har læst den samme ungdomsuddannelse. Der er dog endnu en grund til, at Sidrah vælger handelsskolen, således en holdning der er reproduceret fra Sidrahs far, hvilket vi vil karakterisere som instrumentel, idet Sidrahs uddannelsesorientering relateres til noget, som hun kan bruge. Det er således vigtigt, at uddannelse er anvendeligt i form af et konkret arbejde. Dette illustreres ved det forhold, at handelsskolens fag er arbejdsmarkedsorienterede fag, der retter sig mod det private arbejdsmarked - handel og erhverv. Valget af handelsskolen opleves derved som mere kompatibelt med arbejdsmarkedets behov, og Sidrah oplever, at hun kan være langt mere sikker på at få sig et job efterfølgende:

”det er meget sådan noget marketingsnoget, sprog, økonomi og jura for eksempel. Det er derfor jeg siger, at det er så mange forskellige områder som de tager op og det gør det lettere for os at komme ud i arbejdsmarkedet [...]. Det er sådan noget vi skal, få en uddannelse og et ordentligt arbejde. For at kunne klare os i samfundet” [Sidrah L:249-251/316-317]

Af udsagnet fremgår det, at Sidrah har nedarvet dele af sin fars instrumentelle holdning til uddannelse, hvor det er vigtigt, at læse en uddannelse der fører til et job – uddannelse bliver et middel til at opnå et mål som er økonomisk og social overlevelse i Danmark i form af et sikkert job. Vi ser, at Sidrah har overtaget nogle normer fra sin far om at tage en 'god uddannelse'. Uddannelsen skulle meget gerne resultere i, at Sidrah efterfølgende kan få et godt arbejde. Men et godt arbejde er ikke et hvilket som helst arbejde. Det handler nemlig om at undgå de såkaldte dårlige jobs nederst i det samfundsmæssige hierarki. Det job Sidrahs far bestrider, er et eksempel på et sådant, idet han arbejder som *'taxachauffør...surprise!'*, til trods for, at han er uddannet ingeniør. Sidrah finder det ærgerligt, at hendes far ikke har kunnet bruge sin ingeniøruddannelse i Danmark for *'han kunne have opnået meget, have nået langt'*. Således ses det, at Sidrah, som et led i den instrumentelle tilgang, reproducerer et hierarki og en relation mellem bestemte uddannelser. En god uddannelse er en uddannelse, der giver adgang til nogle samfundsmæssige positioner, der befinder sig højere oppe i 'hierarkiet.' Ufaglærte jobs som eksempelvis taxakørsel rangerer lavest, mens professionsorienterede stillinger ligger øverst. Som et led i den instrumentelle strategi, kan vi pege på, at Sidrah ser faderens naturvidenskabelige uddannelse som ingeniør, som en af de uddannelser der ligger øverst i hierarkiet. At nå langt er ensbetydende med at indtage en position 'øverst oppe' i hierarkiet. Således skal Sidrah, som et led i familiens sociale mobilitet, og dermed som led i en reproduceret instrumentel tilgang til uddannelse vælge et uddannelsesniveau, hvor hun kan opgradere familiens samfundsmæssige position. Sidrah er ikke i tvivl om, hvad hun gerne vil læse efter handelsskolen. Hun vil gerne læse en nyere udgave af SPRØK på handelshøjskolen. Sidrah fortæller, at hun har været i tvivl, men nu er sikker på, hvad hun vil. Derved opstiller hun en situation for sig selv, hvor hun fremstår som målorienteret og klar i modsætning til de andre jævnaldrende studerende fra klassen som *'er totalt clueless, de ved det ikke'*. Sidrah fortæller endvidere, at hun og hendes jævnaldrende oplever, at de har så mange muligheder og alle hendes venner går bare omkring og tænker. Sidrah giver udtryk for, at mange af de andre studerende er havnet i målløshed. Vi kan pege på, at de unge befinder sig i nogle søgeprocesser, hvor de er indlejret i en bevidsthedsmæssig frisættelse som en

del af senmodernitetens 'mange muligheder'. Sidrah er selv bange for at havne i den dybe tvivl. Ifølge Sidrah handler det derfor om *'at finde sin niche og så bare køre derudaf, fuldstændigt'*. Vi kan imidlertid se, at den niche Sidrah finder frem til er identisk med hendes søskendes uddannelsesvalg. Således "vælger" Sidrah en uddannelse, der fremstår som genkendelig for hende. Valget af uddannelse er således det samme som hendes søster: Sprog og økonomi, blot i en nyere udgave af uddannelsen hvilket får Sidrah til at pointere, at *'det var så på HA, det var noget helt andet'*. Vi kan pege på, at det genkendelige valg stiller en form for sikkerhed til rådighed for hendes livsforløb ligesom identitetskonstruktionen overleveres. Sidrah vil gerne fremstå som selvstændig og selvforvaltende, hvilket hun gør ved at fremhæve sit valg af videregående uddannelse, som hendes eget personlige valg, der i øvrigt er afledt af hendes interesser for sprog og kultur. At Sidrah har bestemt sig for, hvad hun vil læse bagefter gør dagligdagen og identitetsarbejdet lidt nemmere, hun er befriet for uvisheden og mulige bekymringer omkring hvad hun skal blive til. Derfor kan hun anlægge en holdning til sin skolegang, hvor det handler om at *'opfylde skolens krav'* og *'sætte mig nogle mål'*, fordi *'hvis du ikke har nogen uddannelse, så kan du ikke komme nogle vegne'*. Skolegangen handler dermed i særlig grad om at sætte sig mål omkring skolearbejdet, så karaktererne kommer i hus, og Sidrah kan komme ind på handelshøjskolen og læse videre. Således bliver målorientering og disciplin, som et led i den instrumentelle tilgang til uddannelse, et vigtigt anliggende for Sidrah.

6.3.5. Opsamling

Forældrenes, særligt Sidrahs fars betydningstilskrivning af lange videregående uddannelser, som 'gode uddannelser' og hans syn på uddannelse som 'muligheder', implementeres i Sidrahs habitus og orienteringer og omsættes i en stræben efter at uddanne sig. Valget af en lang videregående uddannelse forekommer som et naturligt valg for Sidrah, idet uddannelsesniveaue og uddannelse er en integreret del af familiens sociale reproduktionsstrategi. På den ene side opererer Sidrah med en instrumentel tilgang til uddannelse, hvor uddannelse skal føre til et godt job, status og en forbedret social position i Danmark, der opnås gennem social mobilitet. Men uddannelse spiller for Sidrah også en subjektiv rolle for identitetsdannelse i form af, at uddannelse giver muligheder for personlig udvikling og selvrealisering, det er spændende og kan bruges som led i hendes identitetsdannelsesprocesser. Sidrah fremstiller i nogen grad sig selv som selvforvaltende, at hun træffer valg ud fra egne ønsker og drømme omkring uddannelse, hvorved vi kan pege på at Sidrah forholder sig til det samfundsmæssige vilkår om kulturel frisættelse, hvor hun selv oplever at træffe valg. Vi kan imidlertid se, at Sidrahs valg i høj grad er styret af hendes søskendes uddannelsesvalg og karriereveje, idet hun vælger de samme uddannelser som dem. Den kulturelle frisættelse træder frem som en bevidsthedsmæssig frisættelse, hvor de valg der træffes, opfattes som unikke og autonome valg af Sidrah, mens den sociale baggrund i form af familiens kapitalformer sætter sig igennem og bliver styrende for de valg der træffes, både i forhold til niveaue i uddannelsesvalget og i forhold til indholdet af de valgte uddannelser. Som et vilkår i Sidrahs etniske identitetsdannelsesprocesser navigerer hun mellem et kollektivistisk og et

individualistisk menneskesyn, som vi yderligere kan relatere til et skisma mellem tradition og modernitet. De to uddannelsesstrategier, som Sidrah har indoptaget elementer fra, relaterer sig til dette skisma. Af analysen ser vi, at Sidrah i nogle henseender har valgt det kollektivistiske menneskesyn fra og det individualistiske til. Således ser vi, at Sidrah i høj grad opererer ud fra en selvrealiserende tilgang til uddannelse.

6.4. Azhar – Jeg vil gerne være læge...

Spørgeskemabesvarelse: Pakistansk dreng, født og opvokset i Danmark, 19 år gammel, HF. Bor sammen med begge sine forældre i Glostrup, forældre født i Pakistan. Mor, under 8 års skolegang, ingen erhvervsuddannelse, arbejdsløs. Far faglært elektriker, uddannet i Pakistan, arbejdsløs. Gode karakterer, muligheden for videregående uddannelse og det at blive klogere er meget vigtigt. Godt forhold til kammeraterne og fester ikke vigtige og deltager sjældent. Fik middelkarakterer i folkeskolen, får høje karakterer i gymnasiet. Bruger 1-2 timer pr. dag på lektier, har ikke mulighed for at få hjælp. Angiver specifikt at han gerne vil være læge - en lang videregående uddannelse. Baggrunden for valg af gymnasial uddannelse angiver han som muligheden for en fremtidig uddannelse som den primære årsag. Desuden ønsker han at uddanne sig på grund af muligheden for at få et arbejde, at uddannelse er nødvendig i dagens samfund og uddannelse giver adgang til viden og muligheden for at arbejde med sine interesser. Forældrene har haft nogen indflydelse på valg af uddannelse, og han føler i nogen grad et pres. Oplever samtidig, at forældrene respekterer hans uddannelsesvalg.

6.4.1. Selvforståelse & biografisk prolog

Azhar har boet hele sit liv i Danmark. Her har han gået i en almindelig dansk folkeskole i Glostrup, hvor han gik ud af 9. klasse. Umiddelbart efter tog Azhar 10. klasse på en '10. klasse skole' i samme kommune. Efterfølgende startede Azhar på HF i en af de nærliggende kommuner. Ved siden af skolen arbejder han i en trælast. Et centralt tema i Azhars fortælling er hans forældre og deres position i Danmark. Azhars mor har arbejdet i køkkenet på et plejehjem som ufaglært. Hans far er faglært elektriker og har arbejdet for et tysk kompressorfirma i Pakistan. Dette firma lukkede i slutningen af 1960'erne og derefter var der generelt mangel på arbejde i Pakistan. I 1969 besluttede Azhars far at indvandre midlertidigt til Tyskland for at få arbejde. Her blev han i seks måneder, indtil han hørte, at der var stor mangel på arbejdskraft i Danmark. I 1970 ankom Azhars far til Danmark, hvor han først fik arbejde på en plastikfabrik. Senere kom Azhars mor til Danmark og fik arbejde på den samme plastikfabrik. I takt med at arbejdsløsheden er blevet et stigende problem i Danmark, har begge Azhars forældre nu været arbejdsløse siden 1995. Dette forklares med, at Azhars mor pådrog sig en arbejdsskade. Senere har hun fået konstateret brystkræft, hvilket blandt andet betyder, at sygdom optager det meste af familiens tid og ressourcer i dag. Azhars nære familie består kun af hans mor og far og to brødre og store dele af familien bor i Pakistan. Et andet vigtigt tema for Azhar er familien i Pakistan samt Azhars onkel som er højtuddannet. Han bor i Dubai og har en god stilling. Familien i Pakistan og Azhars onkel i Dubai bliver på lignende vis centrale temaer i hans fortælling og afspejler sig i hans uddannelsesstrategier samt bestræbelse på at tage en lang videregående uddannelse som læge.

6.4.2. Habitusrelaterede dispositioner & positioner i et felt – Min onkel i Dubai har en høj uddannelse

Azhar vil gerne være læge. Dette ønske skal ses i relation til tre centrale og relationelle forhold: For det første forældrenes arbejdsløse og marginaliserede position i Danmark. For det andet familien i Pakistan som stedet for de manglende muligheder for uddannelse. For det tredje Azhars onkel som rollemodel og ideal om, at uddannelse giver en høj position i samfundet. Alle tre forhold bliver i samspil med hinanden styrende for

Azhars syn på uddannelse¹²⁸. I særlig grad synes Azhars onkel at være et centralt udgangspunkt for den måde Azhar positionerer sig i forhold til sine holdninger til uddannelse. Her bliver det klart, at Azhars habitusrelaterede dispositioner om *'en god uddannelse'* skal ses som et reproduceret led, der kan føres tilbage til onkelen via Azhars forældre. Som et led i forældrenes og Azhars onkels migration, bliver uddannelse en måde at forbedre den sociale position i modtagerlandet¹²⁹. Uddannelse bliver på den måde *midlet* til en høj stilling og en høj løn, hvilket Azhars onkel bliver eksponent for. Vi kan ligeledes se, at mange af de habitusrelaterede dispositioner, som Azhar navigerer og positionerer sig i forhold til stammer fra familien i Pakistan, hvor den uddannelsesorientering, som Azhar tilstræber som læge, kan relateres til de familiemedlemmer, som er højtuddannede. Det betyder, at Azhars onkel og delvist familien i Pakistan bliver eksponenter for en høj grad af uddannelsesmæssig kapital, hvor en lang videregående uddannelse som læge forekommer at være et naturligt valg. Samtidig bliver Azhars forældre eksponent for en mindre grad af uddannelsesmæssig kapital som har medført en marginaliseret position i det danske samfund, og som motiverer Azhar til at bevæge sig væk fra denne position¹³⁰.

"...for eksempel når mine forældre taler sammen med min onkel eller min familie i Pakistan og andre steder, så satser de meget på at vi, altså deres børn, at de får en høj uddannelse fordi, de har selv været igennem det, de har set at folk med en højere uddannelse har det meget bedre end de har haft og end de har det nu [...] familien vil se positivt på det, at et familiemedlem vil blive læge men, og det vil et eller andet sted give høj status" [Azhar L:393-396/400-401]

Idet at Azhars onkel besidder en høj grad af uddannelsesmæssig kapital bliver han et forbillede for den høje uddannelsesmæssige kapital og position, som Azhar værdsætter at efterstræbe. Idealet om en høj uddannelse fremgår som noget, der afkaster prestige og høj status, ud fra en kausal logik om, at jo højere uddannelse jo højere stilling, hvilket i sidste ende betyder en højere levestandard. Vi kan endvidere se, at Azhars forældres migrationshistorier om hans onkel bliver anvendt som et forstærkende led i denne reproduktion og uddannelsesambitioner på Azhars vegne, hvor en høj stilling bibringer symbolsk kapital indenfor familien. Azhars onkel bliver således et eksempel på, at uddannelse 'betaler sig' og maksimerer familiens symbolske kapital i Danmark og i Pakistan. Kommunikationen imellem familiens medlemmer betyder, at selvom Azhar ikke selv er i kontakt med familien i Pakistan, så har de stor indflydelse og påvirkning på Azhars liv og uddannelsesorientering som læge. Det kan vi blandt andet se ved, at selvom Azhar delvist negligerer familiens betydning, er han bevidst omkring, at lægeuddannelsen afkaster høj status og symbolsk kapital hos familien i Pakistan. Denne modsætning synes at være en gennemgående tendens. Vi kan i den

¹²⁸ Azhar fortæller endvidere, at hans mor taler med familien i Pakistan én gang om ugen, hvor de taler meget om Azhar og hans brødre og hvad de går og laver. På den måde synes vi at finde belæg for den kulturelle overførsel fra familien i Pakistan via Azhars forældre til Azhar, hvilket får indvirkning på hans potentielle handlemuligheder.

¹²⁹ Migrationen kommer blandt andet til udtryk ved, at Azhar sammenligner Danmark og Pakistan, hvor det der, ifølge Azhar, har fået hans forældre til at blive i Danmark er, at der er flere muligheder såsom uddannelse 'for os børn' samtidig med, at der ikke er nogen fremtid i Pakistan [Azhar: I.304].

¹³⁰ I den kvantitative analysedel ses det, hvordan arbejdsløsheden er højere blandt etniske minoritets forældre end blandt etnisk danske forældre. Azhars forældre tilhører den del af arbejdsmigranterne, der fik arbejde som ufaglærte.

forbindelse se, at Azhar oplever en større grad af autonomi i forhold til valg af uddannelse samtidig med, at der synes at være række forventninger til, at Azhar tilstræber en 'høj uddannelse'.

6.4.2.1. At skulle indfri forældrenes ambition – Jo mere uddannelse jo bedre

På den vis bliver lægeuddannelsen en reproduceret uddannelsesorientering, som for det første er en sikker vej til at forbedre familiens sociale position i Danmark samtidig med, at Azhars uddannelse for det andet er med til at sikre accept og anerkendelse hos familien i Pakistan. Azhar skal således forfølge en uddannelsesambition og position i samfundet, som forældrene ikke har haft mulighed for at indtage. Forældrene interesserer sig for, at Azhar maksimerer familiens uddannelsesmæssige kapitaler og på den måde opnår social mobilitet. Vi kan endvidere se, at Azhar i sin egen selvopfattelse ikke oplever et eksplicit pres fra sine forældre, men mere som noget der ligger implicit i hans habitusrelaterede dispositioner; herunder i hans opdragelse og opvækst og som synes at 'gå bag om ryggen' på Azhars uddannelsesorientering som læge.

"Altså mine forældre de vil helst have, at jeg får en god uddannelse og helst ikke ender ligesom dem som for eksempel på et plejehjem eller et eller andet og sådan virkelig får en god uddannelse, og da de ikke selv har haft mulighed for at få en god uddannelse, men det er ikke sådan, at de har presset mig og sagt at: 'Du skal bare være læge eller du skal bare være ingeniør', de har sagt at: 'Bare du ikke dropper ud af folkeskolen og begynder at arbejde, bare du læser videre i hvert fald og jo mere uddannelse jo bedre ik'...' [...] bare jeg er glad, selvfølgelig vil de ikke have, at jeg ender som gadefejr..." [Azhar L:158-163/271]

Det bliver således klart, at Azhars forældre har høje forventninger til Azhar og hans bestræbelser på at få en god uddannelse. Ser vi nærmere på, hvordan Azhar selv forstår disse forventninger, kan vi på den ene side se, at Azhar oplever, at der ikke er specifikke krav om, at han skal læse til læge eller ingeniør. I den forbindelse er Azhar bevidst omkring, at pres fra forældrene er noget som konnoteres negativt og fremhæver i den forbindelse en vis autonomi til selv at vælge uddannelse¹³¹. På den anden side kan vi se et implicit pres, hvor det bliver tydeligt, at der eksisterer en række handlingsstyrende og normative anvisninger fra Azhars forældre. Her bliver det længden af uddannelsen, der bliver det afgørende ved '*jo mere uddannelse jo bedre*'. Ligeledes ses det ved, at Azhar skal udrette en hel del på forældrenes vegne, så han '*ikke ender ligesom dem*'. Det betyder blandt andet, at Azhar i sin oplevelse af autonomi ikke må vælge hvad som helst og hvor det at arbejde som ufaglært bliver placeret nederst i hierarkiet og som for forældrenes vedkommende har medført en marginaliseret position i det danske samfund¹³².

¹³¹ Uddannelsespres kan delvist forklares ved familiens og forældrenes ønsker på deres børns vegne, men kan ligeledes forstås som et samfundsmæssigt pres. Dette opstår som et modernitetsvilkår, som Azhar også skal ses i relation til, når han via uddannelse ønsker at fremstå aktiv frem for passiv. Af den kvantitative analysedel ser vi endvidere, at en del af de unge med etnisk minoritetsbaggrund oplever, at deres forældre presser dem til at læse en bestemt uddannelse i fremtiden. Dette bekræftes også af studievejlederen i analysen af det gymnasiale uddannelsesfelt som kontekst side 18.

¹³² Azhar angiver i sin besvarelse af spørgeskemaet, at hans forældre har haft nogen indflydelse på valg af uddannelse, og at han i nogen grad føler et pres. Da han i interviewsituationen bliver direkte adspurgt, hvordan dette nærmere forholder sig, nedtoner han forældrenes pres og fremhæver en øget autonomi i relation til uddannelse.

6.4.2.2. Forældrenes marginaliserede position – Mor er syg & far ligger på sofaen

Forældrenes marginaliserede position udgøres af to centrale faktorer: Arbejdsløshed og sygdom. Forældrenes sociale position har stor indflydelse på den måde Azhar tænker om sine egne muligheder i forhold til sin fremtidige uddannelsesorientering. At Azhars forældre befinder sig i en marginaliseret position i det danske samfund påvirker ham meget, og det bliver derfor også et centralt udgangspunkt for, at uddannelse bliver en social overlevelsesstrategi. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at uddannelse er en udvej fra forældrenes sociale position, hvor Azhar tager afstand, fra at hans forældre sidder hele dagen foran fjernsynet. Ifølge Azhar gør dette ham meget frustreret, idet Azhar gerne vil ses i relation til en *aktiv* frem for *passiv* position i det danske samfund. Derudover er der sygdom i Azhars familie, hvilket bliver afgørende for familiens samlede kapitalsammensætning i et endnu større omfang fremstår ressourcetsvagt. Her bliver det endvidere klart, at Azhar ønsker at tage afstand fra forældrenes marginaliserede position samtidig med at denne bliver en forstærkende motivation for at tilstræbe en uddannelse, hvor Azhar *'i det mindste er blevet til noget'*. Forældrenes marginaliserede position er en del af de objektive strukturer, som Azhar har gjort sine habitusrelaterede dispositioner ud fra, og de har derved haft indflydelse på, at uddannelse som vej ud af det passive liv bliver vigtigt for Azhar. Azhar har et stærkt kropsliggjort ønske om social og økonomisk opstigning. Således bliver det vigtigt for ham, at gøre alt det, som forældrene ikke har mulighed for.

6.4.2.3. Uddannelsesmæssig kapital & objektive muligheder – Min svage side er fysik og matematik

I relation til Azhars skoleerfaringer og uddannelsesmæssige kapitaler ses et (kultur)møde mellem Azhars habitusrelaterede dispositioner og uddannelsesfeltets objektive muligheder. Vi får i den forbindelse indblik i, at Azhar skal arbejde hårdt for at opnå sin målsætning om at blive læge. Ser vi tilbage på Azhars forældres marginaliserede position og den mindre grad af uddannelsesmæssige kapital, blandt flere andre faktorer, får det betydning for, hvilken position Azhar kan indtage på uddannelsesfeltet. De familiemedlemmer, som besidder en større uddannelsesmæssig kapital, befinder sig ikke i Danmark, hvorfor Azhar i mødet med det danske uddannelsessystem står uden faglig støtte¹³³. Når Azhar taler om sine skoleerfaringer er det i forhold til både grundskolen (fortid) og den gymnasiale uddannelse (nutid). Begge relaterer sig til de objektive muligheder, som han har for at kunne komme ind på lægestudiet (fremtid).

"...jeg lå sådan middel hele tiden, men jeg må indrømme, jeg har aldrig fået et 10-tal i folkeskolen, min svage side det var matematik og fysik, det kunne jeg ikke sådan lige, selvom jeg prøvede at forstå det, jeg var nærmest bange for de fag, jeg kunne ikke sådan...men der er selvfølgelig sket en meget stor forandring fra den tid til nu, og nu er jeg lidt mere med i det og især hvis man skal vælge lægeuddannelsen, så skal man have styr på matematik og fysik og sådan noget der [...] og det må jeg så arbejde med efter HF, så regner jeg med at tage nogle suppleringskurser, og jeg ved ikke, om det er muligt at komme ind på kvote 1 så håber jeg at komme ind på kvote 2, det kræver selvfølgelig også et gennemsnit på 9,6 og selvfølgelig kan man prøve at få det gennemsnit, men det er de færreste, der får det...især på HF, foreløbigt regner jeg med at komme op på lidt under 9" [Azhar L:57-66/28-35]

¹³³ Azhars forældre og hans yngre brødre kan for eksempel ikke hjælpe ham med lektierne, hvilket er blevet dokumenteret i spørgeskemaet og under det kvalitative interview. I spørgeskemaet angiver Azhar desuden, at han fik middel karakterer i folkeskolen og får høje karakterer på HF. Vi kan her pege på, at den kvantitative analysedel viser, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i mindre grad kan få støtte til lektielæsning derhjemme, ligesom de gennemsnitligt bruger længere tid på lektielæsning.

Tager vi Azhars uddannelsesmæssige kapitalsammensætning i betragtning klarer han sig relativt ubesværet. Samtidig står Azhar overfor en række faglige udfordringer indenfor det gymnasiale uddannelsessystem, såfremt han skal indfri sin målsætning om at blive læge. I den forbindelse nævner Azhar selv matematik og fysik, og selvom dette er blevet bedre på HF, mener vi, at kunne se tegn på, at der her foreligger relevante hindringer for, at han kan realisere sin målsætning. Disse hindringer består blandt andet i, at Azhar står overfor en række objektive betingelser i form af samfunds- og uddannelsesmæssige krav, hvor suppleringskurser og optagelse gennem kvote to højst sandsynligt bliver aktuelt. Azhar fremhæver selv i den forbindelse, at han nok ikke får det påkrævede gennemsnit og planlægger optagelse gennem kvote to. Han er derved klar over, at hans uddannelsesorientering som læge – og forældrenes ambition på hans vegne – ikke umiddelbart er indenfor rækkevidde. På den vis ser vi en vis uoverensstemmelse mellem Azhars uddannelsesmæssige kapitaler, uddannelsesfeltets objektive muligheder og hans uddannelsesorientering som læge.

6.4.3. Etnisk identitetsdannelse – Jeg kan ikke sige Pakistan er mit hjemland

Azhars forældre i Danmark, familien i Pakistan og Azhars onkel i Dubai kan ses som et grundvilkår i Azhars etniske identitetsdannelse. På hver deres måde danner de en række kontekster som Azhar må forholde sig til og navigere omkring. Ligeledes eksisterer der en række dansk-nationale og samfundsmæssige kontekster, herunder det gymnasiale uddannelsessystem¹³⁴. Azhar bliver i den forbindelse et udtryk for det, som Baumann omtaler som 'skiftende identiteter', hvor forskellige identitetsmarkører fungerer i forskellige kontekster. Azhar beskæftiger sig ikke nærmere med familien i Pakistan, hvilket bliver udtryksgivende for, at han ikke identificerer sig med dem, da '*det er meget svært at sammenligne dem med mig*'. Azhar ønsker dermed ikke at blive sat i relation til det kollektive fællesskab, som den pakistanske familie, står for. Vi ser i den forbindelse et skisma mellem Pakistan og Danmark som en række modsætninger, hvor Azhar på den ene side trækker på en række traditionsstyrende elementer fra forældrene og familien i Pakistan samtidig med, at Azhar på den anden side tager afstand fra store dele af de kulturelle praktikker og indoptager en række nye identitetsformer. Ser vi i relation til Azhars selvforståelse og etniske identitetsdannelse kan vi netop se, hvordan han forsøger at løsrive sig fra de traditionsstyrende elementer ved at understrege, at den pakistanske kultur er uvidende og underudviklet i forhold til Danmark. Når Azhar fortæller om de kulturelle praktikker i Pakistan er det som '*lidt gammeldags eller mere traditionelt*', hvilket Azhar forklarer med, at '*hvis vi bare går to hundrede år tilbage i Danmark, så var det også sådan, som det er i Pakistan nu*'. På den vis konstrueres dikotomien tradition – modernitet af Azhars egen selvfremsstilling, hvor Pakistan kommer til at stå for det traditionelle og gammeldags samfund med kollektive familiemønster, hvorimod Danmark kommer til at stå for det moderne og et samfund med mange individuelle muligheder, såsom uddannelse.

¹³⁴ I analysen af det gymnasiale uddannelsesfelt ser vi, at der er en række strukturelle forhold vedrørende danskhed som norm og det nationale doxa, som rummer en række grundlæggende værdier, som de unge vurderes ud fra.

6.4.3.1. Skiftende identiteter – Her på skolen er jeg mest dansk

Azhar identificerer sig som dansk er det i relation til det danske uddannelsessystem. Som vi så det tidligere, navigerer Azhar med en strategi, hvor uddannelse bliver et middel til at opnå flere muligheder og derved en strategi til at undgå en reproduktion af forældrenes marginaliserede position. På lignende måde bliver uddannelse også et middel til at opnå danskhed og derved en måde at bevæge sig væk fra de kulturelle og traditionelle praktikker fra familien i Pakistan.

”...her på skolen er jeg mest dansk, der er jo ingen tvivl om, at jeg er mest dansk, det er der ingen tvivl om, og selvfølgelig er der lige nogen ting, hvor man er sådan lidt mere anderledes end almindelige danskere og sådan nogen ting [...]. I hele mit liv har jeg kun været i Pakistan tre gange og det var bare familiebesøg og sådan noget, jeg kan ikke sige at det er mit hjemland, det kan jeg faktisk ikke rigtig, måske kan mine forældre sige, at det er deres hjemland, men det kan jeg umuligt sige, det ville være helt forkert, fordi jeg kender dårlig nok til deres måde at leve på og det miljø de lever i, men når man taler med folk dernede, så kan de godt høre, at du ikke er derfra og den måde, at du opfører dig på, på den måde viser de mere respekt for en” [Azhar L:508-510/216-221]

For Azhar er det kulturelle og etniske tilhørsforhold kontekstuel og situationelt betinget. På skolen er han mest dansk samtidig med, at han ikke oplever Pakistan som sit hjemland. Omvendt nævner Azhar den dominerende diskurs i Danmark, hvor han grundet sine forældres kulturelle baggrund stigmatiseres som anderledes end den etnisk danske majoritetsbefolkning. Baggrunden for at Azhar ikke oplever Pakistan som sit hjemland er blandt andet, at han kun har været der tre gange i sit liv og derfor kun har et overfladisk kendskab til de kulturelle koder og levevis i sin pakistanske familie. I (kultur)mødet med Azhars pakistanske familie har han ligeledes oplevet at være anderledes, som en person der adfærdsmæssigt kom fra vesten. Hvor Azhar oplever denne vestlige identifikation der afkaster respekt og konnoteres positivt, er han bevidst om, at den pakistanske ikke-vestlige identifikation konnoterer noget negativt. Det får derved betydning for Azhars etniske identitetsdannelse, idet en række vestlige værdier efterstræbes og tilskrives stor værdi i Pakistan¹³⁵. På den vis distancerer Azhar sig fra en ikke-vestlig identifikation ved ikke at identificere Pakistan som sit hjemland og ved at forstå sig selv som dansk. Azhar fremhæver endvidere en afstandstagen fra en position som den kulturelle anden ved at påpege, at der er flere af de unge med etnisk minoritetsbaggrund på den gymnasiale uddannelse, som holder fast i deres ’indvandrerbaggrund’, hvilket han ikke har forståelse for. Når Azhar derimod er indenfor en anden kontekst, eksempelvis sammen med sine forældre, er der andre kulturelle koder, som får betydning og hvor danskhed ikke har den samme status. Dette viser sig endvidere ved, at når Azhar, hans brødre og forældre taler sammen opstår der endnu et skisma mellem det danske og pakistanske, hvor Azhar taler urdu med forældrene, men dansk med sine brødre¹³⁶. Vi får derved indblik i en række sproglige og kulturelle forskelle mellem Azhar og hans forældre, hvor Azhar i modsætning til sine forældre identificerer sig som dansk samtidig med at han må forholde sig til sin pakistanske baggrund via

¹³⁵ Den vestlige kultur afkaster ifølge Azhar prestige og velstand i Pakistan, hvilket gør vestlig kultur eftertragtet og værd at efterstræbe for Azhar.

¹³⁶ Azhar fremhæver, at selvom hans forældre sidder lige ved siden af, så taler han kun dansk med sine brødre. I den forbindelse påpeger Azhar, at det ville være mærkeligt at tale urdu med sine brødre og sammenligner det med, at det ville fremstå lige så mærkeligt, som hvis han talte tysk sammen med interviewereren [Azhar L:92-96].

forældrene. Derved må Azhar omstille sig kulturelt såvel som sprogligt til de forskellige situationer, som han befinder sig i og navigerer indenfor.

6.4.3.2. Etnisk identitetsdannelse mellem kollektivism og individualisme

Azhars etniske identifikation med det 'danske' har sine begrænsninger. Dette udspringer i særlig grad af det forhold, at Azhar stiller sig uforstående overfor de dansk-kulturelle praksisser.

"ikke kun mig men der går nogen i klassen, som også har en anden baggrund ligesom mig og alt det der, og vi kan ikke rigtig forstå, hvorfor man sender sine forældre på plejehjem, det er faktisk der, at man begynder at adskille sig fra dem som er danskere, dem med anden etnisk baggrund, at ens forældre skal man holde fast på til sidste ende [...]. En anden ting som jeg ikke kan forstå ved danskere, jeg kender også mange selv, når de bliver 18 år så bliver de smidt ud hjemmefra, det kan jeg heller ikke forstå" [Azhar L:525-529/540-543]

Selvom Azhar identificerer sig selv som mest dansk er der en række tendenser som tyder på, at han vedrørende dansk kultur befinder sig i et kulturmøde, hvor han stiller spørgsmålstejn ved flere kulturelle praktikker indenfor en dansk kontekst. Dette kulturmøde vil vi relatere til spørgsmålet om kollektivism og individualisme. Således er der dele af de kulturelle værdier i Danmark, som Azhar forholder sig fremmed overfor, hvilket får betydning for den etniske identitetsdannelse, som han konstruerer i relation til sin pakistanske baggrund. Vi kan i den forbindelse se, at Azhar på den ene side trækker på den pakistanske kultur samtidig med, at han tager afstand fra den, og på den anden side trækker på en vestlig-dansk-national kultur samtidig med at han tager afstand herfra. Ovenfor bliver det endvidere klart, at han i kulturmødet med den gymnasiale uddannelse ligeledes identificerer sig som den kulturelle anden, hvor han konstruerer et fællesskab med andre unge, som har en anden kulturel baggrund end dansk i et opgør med danske normer og værdier. Azhar påpeger i den sammenhæng, at der i særlig grad er to kulturelle normer, som adskiller ham fra de etnisk danske unge: For det første at sende sine forældre på plejehjem. For det andet at smide sine børn ud hjemmefra. Begge forhold vedrører et bestemt værdimæssigt og traditionelt syn på familien, hvor Azhar forstår familien som et kollektivt fællesskab, der holder sammen fra fødsel til død. Omvendt bliver Azhar konfronteret med et individuelt familiesyn, hvor de etnisk danske unge ifølge Azhar ikke på samme måde har familien i centrum. Dette vidner om, at Azhar i nogle situationer adskiller sig fra de etnisk danske unge og oplever sig selv som forskellig fra dette kulturelle fællesskab samtidig med, at Azhar i andre situationer identificerer sig selv som dansk. Dette afspejler sig endvidere i den etniske identitetsdannelse, som en række uddannelsesstrategier, der udfolder sig i relation til et skisma mellem individualisme og kollektivism.

6.4.4. Instrumentel og selvrealiserende? – Jo højere uddannelse jo mere værd er du

Azhar opererer ud fra elementer af den instrumentelle uddannelsesstrategi og disse må ses i forhold til hans pakistanske baggrund, hvor et traditionelt syn udspiller sig. Azhar trækker også på elementer fra den selvrealiserende uddannelsesstrategi, og som relaterer til en mere moderne tankegang. Ser vi på den *instrumentelle* uddannelsesstrategi kan elementerne herfra føres tilbage til Azhars onkel, som en central figur, idet han fungerer som et forbillede for Azhar og hans forældre. Azhars onkels uddannelse afkaster høj status,

hvilket får betydning for Azhars hierarkisering og bestræbelse på at få en lang videregående uddannelse som læge. Således ser vi, at Azhar forstår uddannelse ud fra en hierarkisk tankegang om, at *'jo højere uddannelse du har jo mere værd er du'*, hvor lægeuddannelsen bliver et instrument til at opnå denne anerkendelse og en høj status og på den måde forbedre den sociale position¹³⁷. Vi kan i relation hertil se, at Azhar konstruerer en hierarkisering, hvor uddannelse ligger øverst og ufaglært arbejde ligger nederst.

"...det er det samfund vi lever i lige nu altså, der er uddannelse meget vigtig for, at verden kommer til at fungere altså, man bliver faktisk nødt til at have en uddannelse nu til dags, det er faktisk det aller vigtigste, vil jeg tro fordi [...] fordi at jeg kan følge med, være en del af verden, altså bare ren fremtid, det er ikke umuligt men det er svært at få en god fremtid i hvert fald, selvfølgelig kan man også vælge at tage teknisk skole og ende som murer eller et eller andet, men så er man måske slidt op når man er 40 eller, så kan man bare ikke mere, og det er ikke lige mig, uddannelse giver en masse muligheder" [Azhar L:199-201/204-207]

Vi får i den forbindelse indblik i, hvordan uddannelse er funktions- og mulighedsskabende for Azhar, hvor manglende uddannelse betyder dårlige funktioner i samfundet. Azhar opererer med en hierarkisering af uddannelses og jobfunktioner, som må ses i forhold til Azhars forældre, som ikke har meget uddannelse, hvilket har medført ufaglærte jobs, arbejdsløshed og i sidste ende en marginaliseret position – altså nederst i hierarkiet. Som en del af Hutters instrumentelle uddannelsesopfattelse rangeres uddannelse i et længdehierarki, hvor lange naturvidenskabelige uddannelser ligger øverst. Her bliver høj status centrale komponenter i Azhars instrumentelle uddannelsesstrategi. Lægeuddannelsen bliver et middel til at maksimere Azhars personlige egenværdi som menneske såvel som at forbedre forældrenes marginaliserede position. Selvom Azhars uddannelsesstrategi i Hutters forstand kan karakteriseres som instrumentel, vil vi pege på, at Azhars stræben mod social mobilitet og en lang videregående uddannelse også kan ses som et udtryk for en stræben mod selvrealisering. Azhars drivkraft for at uddanne sig udspringer i særdeleshed af et ønske om at bevæge sig væk fra forældres sociale situation og derved også sit eget sociale udgangspunkt fra opvæksten. Azhar søger at blive noget andet end dem og ønsker ikke, at reproducere deres arbejdsmæssige positioner. Dette anskuer vi som et udtryk for selvrealisering og en søgning mod social frisættelse. Således bliver uddannelsen som læge i lige så høj grad et individuelt og selvudviklende projekt for Azhar. Dette kan endvidere ses i forlængelse af senmoderniteten, som Azhar er præget af, hvor lægeuddannelse ikke kun er et instrument til at opnå anerkendelse og høj status hos forældrene og familien i Pakistan, men her ligeledes relaterer sig til individualiseringstendenser i det senmoderne samfund, hvor uddannelse også skal være individuelt meningsfuldt og spændende. Vi kan endvidere, i relation til Hutters selvrealiserende strategi, se en række *selvrealiserende* elementer, hvor det er interesser og et subjektivt meningsindhold, som bliver styrende for Azhars uddannelsesorientering som læge. Azhar giver i den forbindelse udtryk for en individualisering, hvor lægeuddannelsen bliver et personligt anliggende og en eksplorativ proces¹³⁸. Det betyder endvidere, at

¹³⁷ I den kvantitative analysedel tre, side 72-79 ses det ligeledes, at en langt større andel af de unge med etnisk minoritetsbaggrund tilstræber at opnå anerkendelse gennem uddannelse, da dette vilkår ikke er givet for dem i uddannelsessystemet og i samfundet, som det er udformet i dag.

¹³⁸ Dette skal ikke forstås som om, at Azhars uddannelsesstrategi er entydigt selvrealiserende. Vi kan dog se at hans uddannelsesorientering også er tilknyttet hans interesser og som et selvudviklende projekt. Dette kommer blandt andet til udtryk ved,

uddannelse ikke kun handler om at forbedre den sociale position, men samtidig at uddannelse giver et spændende arbejde og *'noget man ønsker at stå op til om morgenen'*. Denne selvrealiserende uddannelsesstrategi er funderet på en række logikker om 'kulturel frisættelse' som synes at være styrende for et vestligt moderne samfund som Danmark, hvor normen blandt andet er, at man i et større omfang vælger uddannelse ud fra ens interesser og i forhold til, hvad der giver personlig mening og betydning i arbejdslivet. Azhar giver i den forbindelse udtryk for en 'valgforvirring' som et modernitetstræk, hvor han har overvejet forskellige uddannelsesorienteringer, herunder datalog- og ingeniøruddannelsen, i et forsøg på at skabe sin egen selvbiografi og identitet via uddannelse. Her bygger Azhar sine uddannelsesstrategier på interesser som målet i sig selv. Vi mener derfor at kunne pege på, at Azhar også navigerer indenfor en selvrealiserende uddannelsesstrategi.

6.4.5. Opsamling

Azhars forældres marginaliserede position, Azhars onkel i Dubai og familien i Pakistan, er det sociale udgangspunkt der udgør Azhars habitusrelaterede dispositioner og objektive muligheder i det danske uddannelsessystem. I Azhars uddannelsesorientering som læge er det ses det, at Azhars onkel og den højtuddannede del af familien i Pakistan bliver eksponenter for en høj grad af uddannelsesmæssig kapital og får derved en central betydning for, at en lang videregående uddannelse forekommer som et efterstræbelsesværdigt valg for Azhar. Azhar er bevidst omkring, at lægeuddannelsen afkaster høj status og symbolsk kapital indenfor familien i Pakistan. Azhars forældre er i besiddelse af en mindre grad af uddannelsesmæssig kapital, hvilket har medført en arbejdsløs og marginaliseret position i det danske samfund. Azhar tager afstand fra forældrenes marginaliserede position ligesom han stræber mod at forbedre deres sociale position i Danmark. Således bliver det klart, at Azhar skal forfølge en uddannelsesambition og position i det danske samfund, som forældrene ikke har haft mulighed for at indtage, hvorfor der opstår et implicit pres. Vi kan i den forbindelse pege på, at Azhar står overfor nogle forhindringer, og at han skal arbejde hårdt for at realisere sin målsætning. Vi har i relation til etnisk identitetsdannelse set et skisma mellem Pakistan og Danmark, hvor Pakistan ifølge Azhar står for de gammeldags og traditionelle samfund samt kollektive familiemønstre, mens Danmark står for det moderne og et samfund med mange individuelle muligheder. På den måde er Azhar et eksempel på den skiftende identitetsdannelse mellem kontekster. Azhar anskuer uddannelsessystemet hierarkisk, hvor lange naturvidenskabelige uddannelser ligger øverst, hvilket han stræber efter. På baggrund heraf opererer Azhar med en instrumentel uddannelsesstrategi, hvor uddannelse bliver midlet til målet om social opstigning i det danske samfund. Azhar opererer primært med en instrumentel uddannelsesstrategi, hvor det er længden på uddannelsen, der er vigtig og hvor

at Azhar tilstræber at redde mennesker, hvor han navigerer ud fra en selvrealiserende uddannelsesstrategi, hvor Azhar ønsker at redde de fattige i verden, som en norm om meningsfuldt arbejde i et moderne samfund. Azhar fortæller også, at han planlægger at tage et sabbatår efter HF og rejse rundt med rygsæk på 'dannelsestog'. Dette kan også relateres til en selvrealiserende uddannelsesstrategi.

lægeuddannelsen bliver et instrument til at opnå anerkendelse, status og en personlig egenværdi. Azhar opererer mere sekundært med en selvrealiserende uddannelsesstrategi, hvor lægeuddannelsen styres af interesser, et spændende arbejde og selvudvikling.

7. Sammenfattende konklusion

I det følgende vil vi sammenfatte de undersøgelsesresultater vi er kommet frem til i relation til vores problemformulering. Resultaterne fremkommer under temaer der løbende svarer på de spørgsmål som blev stillet i problemformuleringen:

Hvilke uddannelsesstrategier har unge med etnisk minoritetsbaggrund?

- *Hvordan relaterer disse uddannelsesstrategier sig til de unges sociale baggrunde?*
- *Hvordan relaterer uddannelsesstrategierne sig til konstruktioner af etnicitet og etnisk identitetsdannelse?*

Uddannelsesstrategier og social baggrund.

Den kvantitative analyse har vist, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i høj grad tilslutter sig en instrumentel valgorientering, der rummer de synspunkter, at uddannelse er vejen til økonomisk sikkerhed, at uddannelse er vejen til et godt arbejde, at uddannelse er vejen til anerkendelse og at uddannelse er en nødvendighed i dagens samfund. Lilli Zeuner peger på, at den instrumentelle holdning til uddannelse især ses hos unge fra uddannelsesfjerne familier og derfor i højere grad kan lokaliseres hos børn af arbejderklasseforældre og hos småborgerskabet. Den instrumentelle holdning ses også hos unge, hvor hjemmet er præget af økonomisk kapital frem for uddannelsesmæssig kapital og dette er i nogle henseender tilfældet for de unge med etnisk minoritetsbaggrund idet forældre i større omfang end hos de etnisk danske unge har etableret sig som småselvstændige med eller uden ansatte. Den instrumentelle strategi kan karakteriseres som en social og kulturel reproduktionsstrategi hos unge fra uddannelsesfjerne miljøer. I særlig grad ser anerkendelse ud til at være betydningsfuldt for de unge med etnisk minoritetsbaggrund, hvilket vi fortolker som et udtryk for et opgør med den lavere sociale position, som etniske minoriteter igennem mange år har været placeret indenfor i det danske samfund. Som et led i den instrumentelle tilgang til uddannelse så vi endvidere, at de unge opererer ud fra en målorienteret relation til fremtidig uddannelse, hvor de i højere grad end de etnisk danske unge på nuværende tidspunkt har besluttet sig for, hvad de vil læse i fremtiden. Dette tyder på, at de unge ikke har en personlighedsudviklende tilgang til uddannelse, hvor de vælger efter personlige erfaringer og et selvudviklende aspekt (eksempelvis erhvervet gennem sabbatår og rejser), men i stedet søger mod uddannelser der ikke har selvudvikling på dagsordenen. Den kvantitative analyse viser endvidere, at de unge med etnisk minoritetsbaggrund i højere grad end de etnisk danske unge mener, at det er meget vigtigt at være faglig aktiv i timerne og at få gode karakterer. Samtidig mener de unge i mindre omfang, at det er vigtigt, at gå til festerne på skolen, ligesom de i mindre grad mener, at det er vigtigt at have sociale relationer i skolen. Disse holdninger afspejler, at de unge har forskellige syn på, hvad uddannelse skal bruges til. De unge med etnisk minoritetsbaggrund anvender i højere grad den gymnasiale uddannelse som et middel til at opnå et fremtidigt mål: En lang videregående uddannelse, godt og sikkert arbejde, god økonomi, 'høj' social position frem for at se uddannelsen som et mål i sig selv, hvor den skal bidrage til de unges

selvudvikling og identitetsdannelse, og hvor sociale relationer indgår som en del heraf. Således kan vi pege på, at den instrumentelle uddannelsesstrategi udspringer af de unges sociale baggrunde og kapitalformer.

Uddannelsesstrategier, etnicitet og den dominerende diskurs.

I den kvalitative analyse har vi set, at den dominerende diskurs i Danmark producerer dikotomiske fællesskaber om 'danskerne og indvandrerne' som en betydningsfuld og magtskabende faktor, der selvom den figurerer på et sprogligt diskursivt niveau, er en dominerende betydningsfuld fortælling som de unge vokser op med. De møder den overalt i samfundet. Denne fortælling er ekskluderende og stigmatiserende i sit virke og den viser sig i de unges selvforståelser og i deres måder at konstruere identitet på. Flere af informanterne forstår sig selv som indvandrere, der i modsætning til danskerne ikke hører til i det danske samfund. Således opfatter de sig selv som stående udenfor samfundet i kraft af, at de er indvandrere til trods for, at de er født og opvokset i Danmark. På samme vis relaterer de deres indvandreridentitet til bosætningsområder og forstads kvarterer, der socialt set er mindre ressourcestærke og som yderligere gennem medierne udpeges til at være belastet på grund af indvandrerne der bor der. Gennem mediernes fremstilling øges stigmaet. Stigmaet er i sig selv en eksklusionsmekanisme, og det giver de unge, der er opvokset i disse kvarterer en social lidelse. Den sociale lidelse knytter sig til følelsen af at være foragtet og mindreværdig, fordi de lever sammen med andre der også er foragtede og mindreværdige. At de unge anvender den dominerende diskurs og forstår sig selv som mindreværdige indvandrere, der 'står udenfor', kan yderligere begrebsliggøres med Bourdieus begreb om symbolsk vold, hvor den dominerende overtager de dominerendes syn. Således kæmper de unge med et dobbelt stigma idet de både møder fordomme om deres sociale baggrunde, men også om deres etniske tilhørsforhold. I ét tilfælde tilstræber den unge gennem anvendelsen af den demotiske diskurs, at gøre op med den dominerende diskurs ved at forsøge at identificere sig som både dansk og tyrkisk og denne dobbeltidentitet tillægges positiv betydning, som en måde at kunne fungere sammen med mange kulturer, jf. Erkan. I andre tilfælde overtages den dominerende diskurs som en selvfølgelighed, og de stigmatiserer sig selv på baggrund af den, jf. Zeynep. De unge anlægger ikke i særlig høj grad den demotiske diskurs. Fælles for de to unge, der forstår sig selv som indvandrere, er dog, at de anvender uddannelse som en måde, hvorpå de kan opnå inklusion i samfundet. Uddannelse bliver en måde hvorpå de kan bevæge sig væk fra det stereotype stigma som indvandrer der 'står udenfor systemet'. At uddannelsesstrategien bliver instrumentel af karakter kan således relateres direkte til den dominerende diskurs og den symbolske vold. Uddannelse har en specifik funktion for de unge, som midlet til et mål: At opnå en samfundsmæssig identitet. Således bliver uddannelse funktionel, hvor det at få en uddannelse i sig selv bliver en livsnødvendig handling. Derfor må de unge arbejde hårdt og disciplineret, så de hurtigst muligt kan opnå en uddannelse. De unge har en opfattelse af, at de, det øjeblik de har fået en uddannelse, vil opnå anerkendelse og accept, og de bruger uddannelse som en mulighed til at bevæge sig væk fra 'ghettoen'. Som en konsekvens af oplevelsen af at høre til blandt de mindreværdige i samfundet bliver det efterstræbelsesværdigt for dem at søge mod statusbetingede

uddannelser, der kan sikre dem oplevelsen af social mobilitet. Vi kan med denne undersøgelse således pege på, at den instrumentelle uddannelsesstrategi også bliver taget i anvendelse af de unge som en konsekvens af den dominerende diskurs og den symbolske vold, der møder dem i den samfundsmæssige retorik, særligt i medierne. I dette lys bliver den instrumentelle strategi en form for 'etnisk overlevelsestrategi' der tages i anvendelse af de unge, som en drivkraft og bevæggrund for social mobilitet og samfundsmæssig accept.

Etnisk identitet mellem individualisme og kollektivism

I relation til etnisk identitetsdannelse, fremanalyseret i forhold til det modernitetsteoretiske perspektiv, kan vi pege på en interessant situation. Et fællesstræk hos de unge informanter er dermed, at de befinder sig i et spændingsfelt mellem den individualistiske normer og strukturer, der hersker i det senmoderne samfund og de kollektivistiske normer og strukturer, der i større eller mindre grad findes i deres nære familier. I konstruktionen af sig selv, deres egen identitet og værdier spiller familien og fællesskabet en væsentlig rolle. De unge identificerer sig med den familiestruktur der eksisterer i deres familier og denne anses i de fleste tilfælde for ideel i modsætning til danskernes måder at have familie på. Den individualisme i relation til familien, som mange unge danskere tager for givet eksempelvis ved at flytte tidligt hjemmefra og blive selvforsørgende, fremstår ikke som et selvfølgeligt vilkår for de unge med etnisk minoritetsbaggrund. Vi kan pege på, at det senmodernes samfunds normer og menneskesyn om individualisering brydes med de unges kollektivistiske menneskesyn. I nogle henseender opstår der konflikter mellem de to normsæt, i andre tilfælde integreres begge og tages i anvendelse af de unge på forskellig vis alt efter kontekst. De unge befinder sig i valgsituationer, hvor de vælger til og fra, de gør sig selv til aktivt vælgende individer, med flere normsæt og verdensbilleder til rådighed. Hvordan denne proces tager sig ud er forskelligt fra person til person, men fælles er dog, at de unge har udviklet strategier, der gør dem i stand til at fungere i en konstant forhandlingsproces mellem de forskellige normer og kontekster. Informanterne oplever i nogle henseender sig selv som underlagt kollektive normer, moral og krav, men disse tages ikke ureflekteret for givet. Tværtimod placerer de sig selv som forhandlende individer, der aktivt vælger til og fra. Det er markant, hvordan kombinationen af de individualistiske normer og ønsket om individuel frihed mødes med normen om det mere regelsatte kollektiv. Familien som et kollektivt anliggende spiller en væsentlig rolle i de unges fortællinger. De unge opfatter deres forældre, som nogle der står i forbindelse med kollektivet, ved at udøve en hvis magt på vegne af kollektivet. Således bliver det nærliggende at antage, at de unges forældre i højere grad end de unge selv er indlejret i en kollektivistisk normsæt og ikke på samme vis, som de unge selv, forhandler mellem et individualistisk og kollektivistisk menneskesyn. Endvidere er det karakteristisk at de unge finder uddannelses forbilleder i familien. Således ser vi, hvordan Zeynep vælger uddannelse efter kusinen, Sidrahs valg er det samme som hendes søskende, Azhars valg er tilsvarende hans onkel og Erkans valg af uddannelse er identisk med hans fars ideal om at være selvstændig. Således kan vi pege på, at de unge *ikke* i særlig høj grad identificerer sig med uddannelserne som et selvudviklende identitetsskabende bidrag, men derimod søger forbilleder i

familien, der allerede har mestret den situation, som de selv skal igennem. Et yderligere motiv for at finde uddannelsesforbilleder i familien er, at velkendte valg i højere grad accepteres af forældrene.

Selvrealisering og/eller instrumentel?

I forlængelse af ovenstående modernitetsperspektiv kan vi yderligere pege på en relation mellem uddannelsesstrategier og etnisk identitetsdannelse. Spændingsfeltet mellem tradition og modernitet relaterer sig til uddannelsesstrategier, som henholdsvis et traditionelt eller moderne valg. Vi har gennem de kvalitative analyser vist, hvordan de unge står mellem en instrumentel og selvrealiserende uddannelsesstrategi. Nogle af de unge forstår vi primært som instrumentelle, mens andre kombinerer dele fra begge sider. Hos alle fire unge er den instrumentelle strategi dog fremherskende og kan relateres til familien og kollektivets interesser på deres vegne, samt kollektive normer og værdier omkring familie i de unges egne identifikationer. Hos nogle af de unge kan vi spore en kombination af elementer fra Hutters to uddannelsesstrategier, hvor den selvrealiserende strategi også kan sættes i forbindelse med de unges navigation og identifikation med det senmoderne samfunds individualistiske diskurser, jf. Sidrah og Azhar. Således kan vi pege på, at de unges uddannelsesstrategier, som henholdsvis instrumentelle og selvrealiserende, står i relation til, hvorvidt de identificerer og assimilerer sig med den individualistiske samfundsnorm eller den kollektivistiske norm i familien. Valget bliver således et spørgsmål om graden af den unges identifikation med individualisering og uddannelsesstrategien bliver i nogle henseender afhængigt af et såkaldt 'etnisk valg'. Vores analyser viser samtidig, at det er muligt for de unge at inkorporere værdisæt og elementer fra begge uddannelsesstrategier i deres, på mange måder, flerdimensionale og hybride identiteter.

Vi har gennem analyserne søgt at problematisere Hutters kategorisering af nogle uddannelser som selvrealiserende og andre som instrumentelle, hvilket yderligere har åbnet for en diskussion omkring, hvad selvrealisering er i de unges liv. Vi har set, at selvrealisering både er en norm, der eksisterer i Danmark. Det er også en norm der er indskrevet i moderniseringsparadigmet, som vi bruger i vores analyser, og det er en norm, som vi selv er bærere af. Således er vi blevet bevidste om nødvendigheden af at relativere begrebet og anvende det varsomt i analyser af mennesker fra andre kulturer.

8. Metodiske & teoretiske efterrefleksioner

Vi vil i det følgende knytte nogle refleksioner til vores udbytte af at kombinere den kvantitative og kvalitative metode. Vi vil pege på hvilke muligheder, begrænsninger og interessante spændingsfelter denne metodekombination har bidraget til i specialet. Refleksionerne i den forbindelse knytter sig endvidere til videnskabsteoretiske diskussioner, idet metoderne i sig selv påkalder sig forskellige videnskabsteoretiske præmisser. Yderligere vil vi reflektere over, hvad vi fik ud af at inddrage de forskellige teorier, hvilke forklaringskraft de bidrog med i analyserne og hvilke begrænsninger de havde.

Metode

Som vi nævnte i metodetrianguleringen har metoderne forskellige styrker og svagheder, jf. metode side 52. Den kvantitative metode trækker i nogle henseender på en mere deduktiv måde at skabe viden på, fordi spørgeskemaet standardiserer og prædefinerer virkeligheden igennem de spørgsmål, som stilles. Forskerens teoretiske tilgang og forforståelser operationaliseres i spørgeskemaet i form af en række fortolkninger som respondenterne efterfølgende forholder sig til og responderer på. Således defineres de enkelte sociale fænomener allerede i udgangspunktet af forskeren alene, hvilket får konsekvenser for den viden, der produceres. Vi som forskere får dermed svar som vi stiller spørgsmål. Et oplagt eksempel på dette er problematikken omkring etnisk identitetsdannelse. I spørgeskemaet har vi defineret og kategoriseret de unges etniske identiteter efter forældres fødeland. Således bliver unge, der er født og opvokset i Danmark af forældre med etnisk tyrkisk baggrund gennem vores kategorisering defineret som unge med etnisk tyrkisk minoritetsbaggrund uanset, om de subjektivt oplever sig som sådan. Gennem bearbejdningen i SPSS systematiseres data på en måde, så det bliver muligt at undersøge fællesstræk ved de unges etniske tilhørsforhold og deres sociale baggrunde samt livssituation. Denne form for prædefinition/standardisering har sine styrker, men også sine svagheder. Standardiseringen udelukker de unges mulighed for at definere sig selv på nye og helt andre måder end de i spørgeskemaet mulige. Risikoen består i, at de etniske grupper som forskeren studerer, udgøres af forskerens egne kategoriseringer. De unges etniske tilhørsforhold bliver således til et spørgsmål om forskerens definitioner. Ved at kategorisere respondenter, som tilhørende bestemte prædefinerede etniske fællesskaber, løber vi den risiko at "stammegøre" mennesker, istedet for at lytte til deres egne fortolkninger og selvforståelser. Vores opgave har i denne undersøgelse været at kortlægge de sociale baggrunde, hvorfor kategoriseringerne har været nødvendige og fordelagtige.

De kvalitative interviews har åbnet for at nuancere og på flere måder udfordre disse kategoriseringer. Etnisk tilhørsforhold blev i de kvalitative interviews et individuelt anliggende, hvor den enkelte unge fik mulighed for at definere sig selv, hvilket der åbnede for et langt mere komplekst og flertydigt billede af identitetsdannelsesprocesser og etniske identifikationer. Således har informanternes fortællinger været adgangsgivende til en mere nuanceret og udfoldet information i relation til de unges subjektive oplevelse af etnisk tilhørsforhold og problematikker i den forbindelse. Det er gennem analyserne blevet tydeligt, hvordan

unge, som vi i spørgeskemaet har kategoriseret som unge med etnisk tyrkisk baggrund, forstår sig selv som både indvandrere, tyrker og kurder, ligesom vi har et eksempel på en etnisk indisk - pakistansk pige, der identificerer sig som mest dansk. Hvis prædefinition af virkeligheden spiller en rolle ved spørgeskemaundersøgelsen, kan vi omvendt pege på, at magt (symbolsk vold) spiller en rolle ved selve interviewinteraktionen i de kvalitative interviews. Selve mødet mellem interviewer og informant, som et kulturmøde mellem interviewer med etnisk dansk baggrund (majoritet) og den unge med etnisk minoritetsbaggrund, har givetvis påvirket, hvordan informanten forholdt sig til sit/sine etniske tilhørsforhold og prægede således den viden, der blev tilgængelig for os. Man kan tale om en åbenlys prædefinition af virkeligheden i spørgeskemaerne og om en skjult prædefinition i de kvalitative interviews.

I relation til vores brug af Bourdieus praksisteori er vores forståelse af betydningen af habitus og dispositioner blevet udbygget og kontekstualiseret gennem anvendelsen af de to metoder i et dialektisk samspil. Habitusbegrebet har gennem de kvalitative interviews fået et mere uddybet indhold. Således har vi igennem de unges fortællinger fået adgang til de sociale baggrunde i en mere dybdegående form, idet disse afspejler sig i deres værdier, uddannelseserfaringer og syn på uddannelse. Indholdet af de sociale baggrunde har vi således fået greb om igennem de fremanalyserede positioner. De unges relation til uddannelse og betydningen af den familiemæssige kapitalsammensætning og værdiorientering har fået konkret indhold og har gennem de kvalitative analyser taget form som andet og mere end en kvantitativ klassemæssig placering som tal i tabeller og figurer. Interviewene har bidraget til indsigt i mødet med uddannelsessystemets objektive strukturer og de unges dispositioner og ønsker. Interviewene har endvidere åbnet for en yderligere række af sociale kontekster, som influerer de unges valgorienteringer. Vi kunne have fået en yderligere dybdegående adgang til habitus i primær socialisation ved at lave interviews med de unges familier og forældre. På den vis ville den enkelte families indvandringshistorie, sociale position i oprindelseslandet såvel som i Danmark være blevet langt mere udfoldet. Kombinationen mellem den kvantitative og kvalitative metode har endvidere bidraget til at åbne vores øjne for, hvordan metoderne egner sig til at indfange magtstrukturer på forskellige vis. Vi kan i nogle henseender pege på, at den kvantitative metode egner sig til at indfange magtstrukturer i et makrosociologisk perspektiv i form af afdækningen af de unges sociale baggrunde. Derimod er metoden mindre egnet til at indfange mere skjulte magtstrukturer, ligesom den har svært ved at indfange den kompleksitet alene, som udgør den sociale virkelighed. Den kvantitative metode kan endvidere være tilbøjelig til at afdække 'øjeblikkets formodede kendsgerninger'. Således fandt vi det interessant, at 52 % af de unge med etnisk minoritetsbaggrund angav, at de ønskede at læse en lang videregående uddannelse. Her kunne det være nærliggende at slutte, at de unge klarer sig ubesværet i det danske uddannelsessystem. Da vi senere foretog de kvalitative interviews og påbegyndte analysearbejdet blev vi bevidste om, at en del skjulte magtstrukturer indenfor uddannelsessystemet og i samfundet generelt, har indflydelse på de unges reelle muligheder. De kvalitative interviews åbnede således for kompleksiteten og begrænsningerne i de objektive strukturer.

Det metodiske arbejde som læreproces

Oplevelsen med at arbejde med to metodiske tilgange har været interessant og lærerig. Således er vi blevet bevidste om, hvordan den kvantitative analyse, i kraft af, at vi befinder os på et humanistisk fag, i høj grad påkalder sig kvalitative og hermeneutiske fortolkninger og ikke bare beskrivelser af rene tal. Fordi datasættet ikke selv generer nogen fortolkning, men primært signifikante eller ikke signifikante tal, er metoden vanskelig at arbejde med indenfor social og humanvidenskabelig forskning. Således har det i høj grad været vores opgave som fortolkere, at skabe sammenhænge, konstruere mening og finde plausible forklaringer omkring tallene – at skabe liv i 'tallenes talende tavshed'. Dette har vi gjort med stor inspiration fra vores hovedteoretiker Pierre Bourdieu samt gennem læsning og inddragelse af relevante undersøgelser indenfor feltet. De kvalitative interviews leverer i modsætning til 'de tavse tal' en sammenhængende tekst, hvor mange sammenhænge er konstruerede og fremgår af teksten i sig selv. Således kan vi slutteligt pege på, at oplevelsen af arbejdet med fortolkningen af de kvantitative data i nogle henseender har været præget af flere kvalitative aspekter end arbejdet med fortolkningen af de kvalitative interviews. Det metodiske samspil har overordnet set vist sig givende og de forskellige empiriske og analytiske dele har gennem arbejdsprocessen og analysearbejdet vist sig at validere hinanden gensidigt. Således er pointer fra eksempelvis analysen af det gymnasiale uddannelsesfelt (studievejlederen) blevet valideret i den kvantitative såvel som i de kvalitative analyser af de unge. Analyserne af de unges uddannelsesstrategier, der i den kvantitative analysedel, er endvidere blevet udfoldet, udbygget og nuanceret i de kvalitative analyser. Selvom resultaterne fra brugen af de forskellige metoder har valideret hinanden gensidigt, er vi bevidste om, at det modsatte også kunne have været tilfældet.

Teoretisk kritik

Det skal fremhæves, at vi i første omgang valgte kun at anvende Pierre Bourdieus teoriapparat, Fredrik Barths teori om etnisk identitetsdannelse og Camilla Hutters uddannelsesstrategier i de kvalitative analyser. Efter at have analyseret de fire interviews med dette perspektiv i første analysefase viste det sig, at vores forklaringskraft blev for enstregnet. Derfor valgte vi at udbygge vores optik med Gerd Baumanns begreb om dominerende og demotiske diskurser, og Thomas Ziehes begreb om kulturel frisættelse. Det skal i denne forbindelse nævnes, at vores teorilæsning overordnet set er af sociologisk karakter. Andre læsninger af Thomas Ziehes teori havde åbnet for at undersøge individernes subjektive dynamikker i et større omfang. På samme vis er Baumanns fokus på dominerende diskurser og Bourdieus fokus på objektive positioner i et rum ligeledes af sociologisk karakter. Med Bourdieus teori har vi anskuet de unge, som bærere af en habitus der stiller bestemte positioner i et felt (uddannelsessystemet som felt), til rådighed. Disse positioner har vi forsøgt at indfange gennem den kvantitative såvel som gennem de kvalitative analyser. Vi har således set på sociale faktorerets betydning for, at de unge kan opnå succes i uddannelsessystemet og har åbnet for diskussioner

omkring social og kulturel reproduktion og social og kulturel forandring. Med Bourdieus uddannelsessociologiske blik på empirien har vi fået adgang til at kortlægge magtrelationer, sociale strukturer og hierarkier, der virker indenfor rammerne af uddannelsessystemet. Således har vi i kraft af vores teoretiske tilgang anlagt en vinkel på uddannelsessystemet som en socialt og kulturelt sorterende institution. I spændingen mellem de unges habitusrelaterede dispositioner og uddannelsessystemets normer og krav stilles bestemte muligheder til rådighed for de unge. Inddragelsen af Gerd Baumanns teoretiske tilgang i analysen af etnicitet har bidraget til at se, hvordan tidens dominerende diskurser, skabt gennem medier og politisk retorik, har betydning for de unges selvforståelse og etniske identitetsdannelse. Baumanns ærinde er således at forstyrre mange af de hverdagsforståelser og selvfølgeligheder omkring kultur, fællesskab, fødeland og etnisk identitet. Med Baumann har vi søgt en forklaringskraft med fokus på, hvorledes de diskursive betydningsdannelser og kategoriseringer skaber dominansforhold, der i sidste ende får konkret betydning for, at de unges uddannelsesstrategier bliver instrumentelle af karakter. Således har vi med Baumann fået øje på, hvordan de unge i høj grad reproducerer tidens dominerende diskurser og stigmatiserer sig selv på baggrund af disse. De unges selvforståelse som 'sat udenfor samfundet' bliver en stærk drivkraft for et ønske om at opnå anerkendelse, social forandring og social mobilitet. Dette mener de, at de vil opnå gennem uddannelse. Ved at inddrage Thomas Ziehe begreb om kulturel frisættelse har vi endvidere fået øje på det spændingsfelt, der opstår mellem de unges egne drømme, subjektive ønsker og diskursive normativitet og de objektive sociale strukturer. Thomas Ziehes teori om kulturel frisættelse i samspil med Camilla Hutters uddannelsesstrategier har endvidere bidraget til at se, hvordan de unge skaber etnisk identitetsdannelse i spændingsfeltet mellem modernitet (individualisme) og tradition (kollektivism) samt de unges identifikationer, med disse vilkår, knytter sig til henholdsvis en selvrealiserende og instrumentel uddannelsesstrategi. Som analyserne har udviklet sig, er det samtidig blevet os klart, at modernitetsparadigmet i samspil med Hutters to uddannelsesstrategier har tenderet til at reproducere en positiv - negativ betydningstilskrivning til de unge. Derfor har vi under anvendelsen af Hutters strategier tilstræbt at problematisere indholdet af strategierne. Således har vi ved at forholde os mere kultursensitive, forholdt os kritiske til, at den instrumentelle uddannelsesstrategi ikke skulle rumme selvrealiserende elementer. Slutteligt har vi konstrueret begrebet social frisættelse, som et kvalificeret bud på at indfange de unges drivkraft og motivation for at uddannes sig. Havde vi anvendt andre teorier, som eksempelvis psykodynamiske tilgange, havde vi i langt højere grad åbnet for at vurdere indre subjektive dynamikker og ambivalenser hos interviewpersonerne. Således havde vi kunne indfange subjektive og individuelle lidelseshistorier og indre spændingsfelter hos interviewpersonerne. En begrænsning ved Pierre Bourdieus teori er, at den tenderer at objektgøre individer ved at se på disse som sociale positioner i et felt. Vi kan hertil tilføje, at teorien i mindre grad egner sig til at forklare psykologiske faktorer og individuelle menneskelige lidelseshistorier. Således havde andre teoridannelser tilbudt en anden forklaringskraft.

9. Deutsches Resümee

Dieses Projekt beschäftigt sich mit den Ausbildungserfahrungen, Ausbildungsmotiven und Ausbildungswünschen von Jugendlichen aus ethnischen Minderheiten in Dänemark. Mit Ausgangspunkt in Arbeiten des Ausbildungssoziologen Pierre Bourdieu und des Anthropologen Gerd Baumann diskutieren wir, welche Einstellungen und Möglichkeiten die Jugendlichen in Bezug auf Erfolg im Ausbildungssystem haben. Mit Inspiration von Pierre Bourdieus Blick auf die Sozialwissenschaften wenden wir sowohl quantitative als qualitative Methoden an. Durch einen doppelten Blick auf die soziale Wirklichkeit beschäftigen wir uns erstens, durch die quantitativen Methoden, mit Objektivität ersten Grades. Soweit untersuchen wir die sozialen Hintergründe der Jugendlichen (soziale Klassen), ihre Ausbildungswünsche, Ausbildungsstrategien und ihre Stellung im Raum der sozialen Positionen. Wir haben Fragebogen an 1.000 Jugendlichen aus den ethnischen Minderheiten verteilt. Davon haben 700 Antworten bekommen. Zweitens beschäftigen wir uns, durch die qualitativen Interviews, mit Objektivität zweiten Grades. Hier interpretieren wir die Berichte und das Selbstverständnis von vier Jugendlichen im allgemeinen Gymnasium. Wir interpretieren Berichte von zwei türkischen Jugendlichen und zwei pakistanischen Jugendlichen. Durch unsere Interpretation stellen wir fest, dass die Jugendlichen das Gymnasium als Instrument verwenden um ein Studium an der Universität zu erreichen. Die Jugendliche sind sehr ehrgeizig und verwenden viel Zeit darauf, ihrer Hausarbeiten zu machen. Es kommt auch vor, dass die Eltern der Jugendlichen grosse Erwartungen von ihren Kindern haben. In manchen Fällen ist es unmöglich und schwierig für die Jugendlichen diese Erwartungen zu erfüllen. Es ist für die Kinder schwierig in der Schule Erfolg zu erreichen, weil ihr sozialer Hintergrund ausbildungsfremd ist. Die Eltern der Kinder haben meistens selbst keine Ausbildung und können die Kindern mit den Schularbeiten nicht helfen. Die Jugendlichen und ihre Eltern interessieren sich dafür, ihre soziale Position in der Gesellschaft zu verbessern und sie stellen sich vor, dass dieses Ziel durch Ausbildung erreichbar ist. Weil die Jugendlichen das Studium meist als Instrument verwenden, wählen sie Studiengänge wie Medizin und Ingenieurwissenschaften. Mit diesem Wissen glauben sie, sicher zu sein, später eine gute Arbeit zu bekommen. Die Jugendliche finden es wichtig, dass ein Studium Status und Erfolg mit sich führt. Manche der Jugendlichen fühlen sich als Außenseiter in der Gesellschaft. Durch die dominierenden Diskurse werden sie von Außen als "Ausländer" positioniert. Dieses Gefühl, am Rand der Gesellschaft zu stehen, verstärkt ihre Lust auf Ausbildung und den Wunsch und das Bedürfnis nach Anerkennung. Sie haben das Gefühl, dass sie nur durch eine Ausbildung eine Inklusion in die Mehrheitsgesellschaft erreichen können. Durch Ausbildung können sie die Identität als Ausländer hinter sich lassen.

10. Anvendt litteratur

- Acland, Tony and Modood, Tariq (1998): Race and Higher Education, University of Westminster, London.
- Andersen, Heine og Kaspersen, Bo Lars (1996): Klassisk og moderne samfundsteori, København: Hans Reitzels Forlag A/S,
- Andersen, Heine (1992): Sociologi – En grundbog til et fag, København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Andersen, Ib (2002): Den skinbarlige virkelighed - vidensproduktion indenfor samfundsvidenskaberne, Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Baumann, Gerd (1996): Contesting Culture. Discourses of identity in multi-ethnic London', Cambridge University Press.
- Barth, Fredrik (1969): Ethnic groups and boundaries – the social organization of culture difference, Illinois: Waveland Press Inc
- Bernstein, Basil (2001) Pædagogik, diskurs og magt, Akademisk forlag.
- Bjerg, Jens (1998): Pædagogik – en grundbog til et fag, København: Hans Reitzels Forlag.
- Broady, Donald (1998) kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj, i Bjerg, Jens (1998): Pædagogik - en grundbog til et fag, København: Hans Reitzels forlag.
- Callewaert, Staf (1998) Uddannelsesfilosofi, Frankfurterskolens kritiske teori og Pierre Bourdieus sociologi, i: Bjerg, Jens,(1998) pædagogik – en grundbog til et fag, København: Hans Reitzels forlag
- Bourdieu, Pierre (1994): Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen, København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu Pierre (1998): Den maskuline dominans, tiderne skifter.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, J.D. Loïc (1992): Refleksiv Sociologi - mål og midler, København: Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, Pierre (1989): The State Nobility – Elite schools in the field of power, Cambridge: Polity Press,
- Bourdieu, Pierre (1979): Distinction – A social critique of the judgement of taste, Routledge New York & London .
- Bourdieu, Pierre (1982): Language and symbolic power, Polity Press, Cambridge, Blackwell Publishers Ltd.
- Bourdieu, Pierre (2000): Udkast til en praksisteori, København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre et al (1993): The Weight Of The World - Social Suffering in Contemporary Society, Polity Press.
- Bourdieu, Pierre & Champagne, Patrick (1993) Outcasts on the Inside, i: The weight of the world, Cambridge polity press.
- Bourdieu, Pierre (1993) The Contradictions of Inheritance, i: The Weight of the World, Cambridge, polity press.

Coleman, David & Wadensjö, Eskild (1999): Indvandringen til Danmark. Internationale og nationale perspektiver, Rockwool Foundation and the authors.

Ejrnæs, Morten og Tireli Üzeyir (1992): Æblet falder langt fra stammen. En undersøgelse af tyrkiske andengenerationsindvandrere, der er på vej i det danske uddannelsessystem'. Fremad.

Eriksen, Hylland Thomas & Sørheim, Arntsen Torunn (1999): Kulturforskelle – Kulturmøder i praksis, København: Nordisk Forlag A/S.

Fenton, Steve (2003): Ethnicity', Polity Press, Blackwell Publishing Ltd.

Flyvbjerg, Bent (1991): Rationalitet og magt. Det konkrete videnskab, bind 1, Akademisk forlag.

Fog, Jette (1994): Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som udgangspunkt, Akademisk Forlag.

Gitz Johansen, Thomas (2004): Integration i multikulturelle folkeskoler, Roskilde universitetscenter

Giddens, Anthony, Beck, Ulrich & Lash, Scott (1994): Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order, Polity Press.

Gray, D. Colin & Kinnear, R. Paul (1997): SPSS for windows – Made simple, Department of psychology, University of Aberdeen, Psychology Press.

Hansen, Erik Jørgen (1995): En generation blev voksen, Socialforskningsinstituttet.

Hansen, Erik Jørgen & Bjarne Hjort Andersen (2000): Et sociologisk værkstøj. Introduktion til den kvantitative metode, Hans Reitzels Forlag, København.

Halkier, Bente (2002): Fokusgrupper, Roskilde Universitetsforlag.

Hutters, Camilla (1998): De krogede forløb, speciale, Roskilde Universitetscenter.

Jacobsen, Vibeke & Schmidt, Gabi (2000): 20 år i Danmark, en undersøgelse af nydanskernes situation og erfaringer. Socialforskningsinstituttet.

Jacobsen, Vibeke & Margrete Dahl, Karen (2005): Køn, Etnicitet og barrierer for integration. Fokus på uddannelse, arbejde og foreningsliv, Socialforskningsinstituttet.

Jenkins, Richard (1996): Social identity', Key ideas, Barth in Jenkins: The social organisation of difference'(Kap. 10), Routhledge (2003).

Katznelson, Noemi (2004) Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Dømt til individualisering, cefu, Learning lab Denmark.

Klyvø, Line, Padovan Marta, Clemensen Maria, Eriksen David, Krat Stine, Brehm Heidi (2004): Multilæreren, En undersøgelse af lærerens pædagogiske råderum i den multikulturelle folkeskole, Projekt rapport, Roskilde Universitetscenter.

Klyvø, Line, Sørensen, Michal, Hansen Lindevall, Gunilla, Ebbesen, Sidsel, Willumsen, Pernille (2002): En flerkulturel folkeskole?, Roskilde Universitetscenter.

- Kruuse, Emil (1999): Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag, Dansk psykologisk forlag.
- Kvale, Steiner, (1994): Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview, Hans Reitzels Forlag.
- Lübcke, Poul (1998) Politikens filosofi leksikon, København: Politikens forlag A/S.
- Mishler, Elliot G. (1986): Research interviewing - Context and narrative, Harvard University Press paperback edition.
- Moldenhawer, Bolette (2001): En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter, Hans Reitzels Forlag.
- Moldenhawer, Bolette, Kampmann, Jan, Gitz Johansen, Thomas, Holmen, Anne, Horst, Christian, Kristjansdottir, Bergthora, Hyltenstam, Kenneth, Üzeyir, Tireli, Engen, Ola, Thor (2003): Interkulturel pædagogik, Flere sprog - Problem eller ressource? Kroghs forlag.
- Mørch, Yvonne (1998): Bindestregsdanskere, fortællinger om køn, generationer og etnicitet, Forlaget Sociologi.
- Olsen, Henning (1995): Tallenes talende tavshed. En kundskabsrejse om sprogforståelse og hukommelse i surveyundersøgelser, Socialforskningsinstituttet.
- Røgilds, Flemming (1995): Stemmer i et grænseland. En bro mellem unge indvandrere og danskere? Politisk Revy, København.
- Risager, Karen (2003): Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken – Et studie i forholdet mellem sprog og kultur, Akademisk Forlag A/S.
- Seeberg, Peter (2002): Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne – et 10-årigt perspektiv, Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration.
- Prieur, Annick, Michael Hviid og Søren Kristensen (2002): Liv, Fortælling, Tekst - Strejftog i kvalitativ sociologi, Aalborg Universitetsforlag.
- Ulriksen, Lars (2001): Den sociologiske dimension i pædagogikken, Roskilde Universitetsforlag.
- Ulriksen, Lars, Knud Illeris, Noemi Katznelson og Birgitte Simonsen (2002): Ungdom, identitet og uddannelse, Roskilde Universitetsforlag.
- Ulriksen, Lars og Birgitte Simonsen (1998): Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter, Roskilde Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (1993): Uddannelse til alle, Undervisningsministeriet.
- Zeuner, Lilli (1988): Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne, Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Zeuner, Lilli og Peter Christian Linde (1997): Livsstrategier og Uddannelsesvalg. En kultursociologisk undersøgelse blandt elever i matematisk gymnasium og htx. Socialforskningsinstituttet.
- Zeuner, Lilli (2000a): Unge mellem mål og fællesskab – værdier og valg blandt elever i de studieforbereende ungdomsuddannelser, Socialforskningsinstituttet.

Zeuner, Lilli (2000b): Sociologisk kulturteori – Mellem naturvidenskabelig og kulturvidenskabelig tænkning, Nyt fra samfundsvidenskaberne, Institut for organisation og arbejdssociologi.

Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983): Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser, politisk revy, København.

Årbog om udlændinge i Danmark 2004 – status og udvikling. Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration, København.

Artikler, net skrifter og tidsskrifter

Hutters, Camilla (1998): De krogede forløb, uddrag af CEFUS net skrifter, <http://www.cefus.dk/nyhedsbrev/nr.1/> (2004).

Olsen, Henning (2004) De plukkes ikke som blomster på en mark, artikel i tidsskriftet Dansk sociologi nr.1/ 15. årgang s. 66-95

Prieur, Annick (1999): Arvens modsigelser, Social kritik nr.65-66, 11. årgang, s.4-21

Risager, Karen og Karen Lund (2001): Dansk i midten, artikel i tidsskriftet Sprogforum nr.19, s.4-8

Simonsen, Birgitte (2004a): Om ti år, hvad så?, artikel i tidsskriftet Ungdomsforskning nr.3, Cefu, s.18-23

Simonsen, Birgitte (2004b): Jagten på selvet, uddrag af CEFUs net skrifter, <http://www.cefus.dk/nyhedsbrev/nr1/>.

Katznelson, Noemi (2004) Intet nyt under solen: Unge, arbejdsmarked og udstødelse, artikel i tidsskrift for Ungdomsforskning nr.3, Cefu, s. 42-46

Links:

www.uvm.dk

www.statistikbanken.dk

www.cefus.dk

www.wikipedia.dk

www.inm.dk