

# Destination: Uddannet!

- En antropologisk analyse af forbundethed og sociale processer på unge pigers rejse igennem et dansk erhvervsuddannelses-landskab



**Feltarbejde og feltrapport udført af Karin Daugaard Hansen**

**Afdeling for antropologi og etnografi – Aarhus Universitet, 2006**

**Vejleder: Bodil Selmer**

# Indholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>4</b>
<b>Kapitel 1: En rejseguide .....</b>	<b>5</b>
Rejseselskabet og rejsen.....	6
Feltarbejde i eget samfund .....	8
Uddannelse: Pligt eller privilegium?.....	9
Ansvar for egen læring.....	11
Opsummering og problemstilling.....	14
<b>Kapitel 2: Venindepotentiale.....</b>	<b>16</b>
Potentielle veninder.....	18
Et socialt relevant menneske.....	19
<b>Kapitel 3: Den sociale konstruktion af forskellighed.....</b>	<b>21</b>
Produktion af ensartethed.....	21
Produktion af forskellighed.....	23
Gruppeloyalitet og -eksklusivitet .....	25
En dikotomisk opløsningsproces.....	26
Alternative seværdigheder .....	28
Thui & Sita.....	29
<b>Kapitel 4: Social forbundethed .....</b>	<b>31</b>
<b>4 A: Den sociale konstruktion af ensartethed.....</b>	<b>32</b>
”Jeg... også...” - Individualistiske forbundenheder .....	32
Sigende tavsheder.....	34
Kamæleoner eller kerner? .....	35
Identitetsinvesteringer & mangfoldige subjekter .....	36
<b>4 B: Social marginalitet? .....</b>	<b>39</b>
Frivillig marginalitet?.....	40
Forskels-skabende ligheder.....	41
”De er bare så useriøse...” .....	44
Harmoniske afslutninger .....	45
Risikabel mangfoldighed – opsummering kapitel 4 A & B .....	46

<b>Kapitel 5: I spændingsfeltet mellem mangfoldighed og ensartethed .....</b>	<b>48</b>
Black Kobra .....	49
”Perkerrockere” .....	50
Ensartethed i forskellighed.....	51
Modsatrettede positioner.....	53
Paradokser og personlig bias.....	54
Social marginalitet – revisited.....	56
<b>Kapitel 6: Konklusion.....</b>	<b>58</b>
<b>Litteraturliste: .....</b>	<b>62</b>
<b>Bilag1 : Forudsætninger for Ansvar for egen læring .....</b>	<b>67</b>

## Forord

Denne rapport er resultatet af 20 ugers antropologisk feltarbejde på et grundforløb for tandklinikassistenter. Feltarbejdet fandt sted på en erhvervsuddannelsesskole, efter år 2000. Hvor og hvornår specificeres ikke nærmere af hensyn til mine informanter. Feltrapporten rummer få, men betydningsfulde, følsomme oplysninger, hvorfor alle navne også er anonymiserede (se [www.aaanet.org](http://www.aaanet.org) for de generelle etiske retningslinjer rapporten respekterer).

Rapporten er baseret på data indsamlet gennem 20 ugers deltagerobservation i hverdagen på skolen. Supplerende data stammer fra 13 ustrukturerede kvalitative interviews med mine informanter om deres erfaringer og oplevelser med hverdagen på skolen, og 11 opfølgende interviews (se evt. Hastrup 2003; Kvale 1997; Spradley 1979 for generel information om disse metoder).

Uddrag fra feltnoter og interviews er sprogligt tilpassede, men har bevaret deres ordlyd og betydning. De er oftest markeret ved indryk i brødteksten og en mindre skriftstørrelse. I interviewuddrag forkorter jeg informantens navn til forbogstavet; "K" henviser altid til mig, Karin. Uddragene følges af en reference til den pågældende informant, mens feltnoteuddrag ikke tilknyttes referencer. Interne referencer angives i parentes, fx (s. 1).

Jeg vil gerne takke mine informanter og deres lærere for deres åbenhed, venlighed og tålmodighed med mine, til tider 'dumme' spørgsmål. Det har været en fornøjelse og et privilegium at deltage i jeres hverdag og jeg håber, denne rapport yder jeres gæstfrihed ret.

## Kapitel 1: En rejseguide

Selvfølgelig skal unge uddanne sig. Danmark er et videnssamfund, hvor alle har mulighed for at tage en uddannelse. De fleste unge benytter dette privilegium: 95 % af alle unge (i Danmark) påbegynder en uddannelse (Velfærdskommissionen 2006: 260). Gennem uddannelse kan unge nemlig realisere deres drømme.

Mit feltarbejde på et grundforløb for tandklinikassistenter præsenterede mig for unge med en lignende forståelse af uddannelse – men en meget anden oplevelse. 13 unge, kvindelige elever inviterede mig med på en 20 uger lang rejse igennem grundforløbet. En rejse med andre hovedattraktioner end faglige kompetencer, andre drivkræfter end faglige ambitioner. Adspurgte direkte var de enige i de indledende slogans. Informanternes praksis lærte mig dog, at fagligheden blot udgjorde et kendt turistmål, de pligtskyldigt besøgte, nu hvor de alligevel var begyndt på uddannelsen.

Informanterne påbegyndte ikke denne uddannelse af lyst. Den var en nødvendighed, ikke et privilegium. Tilrettelæggelsen af rejsen, ”*Ansvar for egen læring*”, begejstrede heller ikke. Jeg behandler i dette indledende kapitel den ’pakkelsejning’ informanterne mødte, da de rejste ud i det danske uddannelseslandskab. Pakkerejsen – uddannelsens forventede hvorfor, hvordan og hvorhen – sætter rapportens analyse og konklusioner, i perspektiv.

I hverdagen skabte mine informanter deres egne seværdigheder og deres egen måde at rejse på. De brugte megen tid og energi på at skabe sociale bånd. Denne afvigelse fra pakkelsejningen var ikke blot en endagsudflugt, men nærmere det, der gjorde hele rejsen umagen værd. Jeg nød det privilegium at blive inviteret med på denne alternative rute, der ikke kun udfordrer ovenstående selvfølgeligheder omkring uddannelse, men også tilbyder indsigt i grundlæggende menneskelige og antropologiske spørgsmål.

Den alternative rute, *social forbundethed*<sup>1</sup>, gennemførtes gennem komplicerede sociale processer. Disse processer undersøger jeg i rapportens resterende kapitler. De belyser informanternes forståelse af, hvordan man meningsfuldt kan *være-i-verden*, være på en ny uddannelse. Jeg arbejder således ud fra en overordnet fænomenologisk-hermeneutisk inspireret tilgang, hvorfor jeg kort må vedkende mig denne metodisk-teoretiske arv.

---

<sup>1</sup> Dette begreb er lånt fra Tjørnhøj-Thomsen (2003) og oprinder i moderne slægtskabsstudier, hvor det betegner ikke-blodsbeslægtede familiestrukturer (Carsten 1997 og 2000). Jeg anvender det i forhold til sociale grupper, i stedet for den mere brugte antropologiske term ’fællesskab’. Begrebets ophav, ’forbinde’, vækker verbernes aktive kvalitet og resonerer bedre med den aktive forhandling, der omgiver sociale relationer i felten end substantivers lette reificering.

Et af antropologiens vægtige projekter, opløsningen af klassisk moderne og antikke dikotomier som subjekt:objekt og individ:samfund, kan spores tilbage til Husserl (1900/01, Heidegger (1962) og Merleau-Ponty (1962) – repræsentanter for fænomenologien. Alle lagde de vægt på, at mennesket er i verden, og verden er i mennesket: Den eksistentielle 'væren' er en *væren-i-verden*. Begreber som subjektivitet (forstået som intersubjektivitet) og intentionalitet (forstået som en ikke fuldt bevidst, men rettet tanke) er en del af den antropologiske bagage, når 'kontekst' og et fokus på at forstå levede erfaringer stadig er centrale elementer i de fleste af antropologiens retninger (se fx Bourdieu et al. 1992; Jackson 1996). Jeg kobler, som mange før mig, fænomenologien med en hermeneutisk tradition, der vægter forståelse af meningen med sociale handlinger (Weber 1949; Geertz 1966). Dette er netop min hensigt i denne rapport: At forstå, hvordan unge kvindelige elever oplever rejsen igennem erhvervsuddannelseslandskabet og hvordan informanterne i samspil med hinanden og den verden de er i, skaber både verden og sig selv som meningsfulde. En fænomenologisk-hermeneutisk inspireret tilgang indebærer tillige en accept af forskerens aktive rolle i videnskaben. I det følgende præsenterer jeg derfor læseren for de af mine undren, refleksioner, roller og bias, der har indflydelse på analysen.

Inden jeg når så langt præsenterer jeg uddannelsen, rejsen og mine informanter: Det perspektiv, der aktualiserer de følgende kapitlers beskrivelse og analyse af forbundethed og sociale processer.

### ***Rejseselskabet og rejsen***

Uddannelsen til tandklinikassistent tager tre år. Alle, der har bestået den danske folkeskole, kan optages på denne erhvervsuddannelse under de danske tekniske skolars serviceindgang<sup>2</sup>, som starter med et 20 ugers skoleforløb: *Grundforløbet* ([www.ats.dk](http://www.ats.dk)).

Et bestået grundforløb følges af en uddannelseskontrakt, hvor eleverne oplæres som klinikassistenter hos en tandlæge. Klinikassistenten er tandlægens højre hånd. Hun assisterer ved patientbehandlinger, udfører administrativt arbejde på klinikken og er den første og sidste person, patienten ser hos tandlægen. Færdiguddannede klinikassistenter kan søge arbejde både i den private og den kommunale sektor eller bruge uddannelsen som adgangsbillet til bl.a. pædagogseminariet eller tandplejeruddannelsen ([www.ug.dk](http://www.ug.dk)).

90 kvindelige elever havde tilmeldt sig det grundforløb, jeg skulle følge. Omkring 30 % af eleverne var under 25 år og havde endnu ikke gennemført en anden uddannelse<sup>3</sup>. 13 af disse piger tog mig med på den indledende etape af deres rejse igennem uddannelseslandskabet.

---

<sup>2</sup> Teknisk skole har forskellige indgange, eller linjer, hvoraf serviceindgangen blot er én.

Informanterne udgør en heterogen gruppe. Nogle har erfaring med uddannelsessystemet fra forsøg på andre uddannelser, nogle kommer direkte fra folkeskolen, mens andre har været på efterskole. De fleste er stadig hjemmeboende, andre bor alene eller sammen med deres kæreste eller mand og børn. Deres forældre har forskellige typer af uddannelseserfaring. En enkelt informant har universitetsuddannede forældre, mens en anden har forældre, der aldrig har gået i skole. Resten af informanternes forældre placerer sig imellem disse poler. Ni af informanterne er flygtninge, én er andengenerationsindvandrer og tre er etniske danskere. De bekender sig i forskellige grader, på forskellige måder, til forskellige religioner, og er af forskellig etnisk herkomst<sup>4</sup>.

Informanterne har dog også noget tilfælles: Ingen af dem drømmer om at være klinikassistenter resten af deres liv. De betragter sig ligeledes alle som praktisk anlagte, uboglige, og alle, undtagen én, er under 25.

De følgende kapitler introducerer personerne bag disse oplysninger; det er deres rejse jeg blev inviteret med på. En rejse, der i høj grad handlede om at forbinde sig socialt til andre ved at hævde indbyrdes ensartethed. Jeg kan ikke tilbyde læseren at tage med, men jeg kan vise en 'dokumentarfilm' om de processer, der omgiver konstruktionen af forbundethed i felten (se evt. Clifford & Marcus 1986). Jeg låner undervejs teoretiske tilgangsvinkler og begreber fra bl.a. Goffman (1959) og Moore (1994). Begreberne anvendes som redskaber, der åbner felten op og stiller meningsfulde spørgsmål til mine data.

Denne feltrapport viser en del af sandheden om hverdagen på grundforløbet. Den del jeg havde adgang til, undrede mig over og fandt interessant (se evt. Haraway 1988; Metcalf 2002). Filmen repræsenterer uddannelsesrejsen fra mine informanternes standpunkt; de guidede min opmærksomhed og bestemte hvilke seværdigheder, jeg fik lov at besøge sammen med dem. Det er dog mig, der har filmet, analyseret og klippet dokumentarfilmen. Jeg gør undervejs opmærksom på nogle af de roller og funktioner, jeg fik og tog i felten for at øge gennemsigtigheden i mit analytiske arbejde (se evt. Sanjek 1990). Indledningsvist kan det dog være nyttigt at kortlægge et par af de overvejelser, jeg gjorde mig, inden jeg begyndte min rejse sammen med informanterne.

---

<sup>3</sup> Én informant har dog en studentereksamen.

<sup>4</sup> Informantgruppens etniske sammensætning afspejler, at der blandt de 90 elever kun var få etniske danskere under 25 år (De fleste elever over 25 var etnisk danske).

### ***Feltarbejde i eget samfund***

Jeg ville udføre mit feltarbejde i Danmark, i mit eget samfund. Denne type feltarbejde aktualiserer en bestemt type overvejelser. Antropologen Kirsten Hastrup (1992) beskriver *forbløffelsen* som en vigtig vej til antropologisk viden. Antropologer tager i felten, undrer sig, og finder derigennem spor eller emner, der kan gøres til objekter for forskning. 'Felten', lokaliteten for antropologisk forskning, er traditionelt et fremmed og anderledes sted (Tjørnhøj-Thomsen 2003: 97; Clifford 1997). Et sted, hvor antropologen ikke kan undgå at forbløffes, når han/hun møder fremmede måder at være-i-verden på.

Min lokalitet ville ikke placere mig i det fremmede. Jeg ville befinde mig på en uddannelsesinstitution i Danmark, fra 8-16 på hverdage. Ville jeg forbløffes? Eller ville jeg tage tingene for givet? Denne bekymring stod centralt under forberedelsen såvel som under udførelsen af feltarbejdet, hvor jeg hurtigt fik en plads, som en 'ikke helt rigtig' medelev. Jeg deltog aktivt i praktiske opgaver på øveklubben: Var et gruppe-medlem fraværende, udfyldte jeg hendes plads og hjalp med at øve arbejdsgange til tandfyldninger eller -pudsninger. Jeg hjalp med tekstforståelse, rettede stavfejl i skriftlige afleveringer, og deltog i de samtaler af privat og social karakter, der altid blandede sig ind i det faglige arbejde. Jeg spiste frokost og holdte pauser med mine informanter, lyttede til dem, pjattede og grinede sammen med dem – jeg passede kort sagt ind næsten med det samme – måske lidt for godt. 'At passe ind' synes som modsætningen til 'at undre sig'.

Jeg kompenserede ved at udvikle en feltnotestrategi, der assisterede min refleksivitet og evne til at undre mig. Jeg skrev mine *jottings* fra deltagerobservation i felten ud i fuld længde, hver dag. Jeg læste dem derefter igennem, mens jeg reflekterede over, hvorfor jeg netop havde valgt at notere dette (se evt. Emerson et al. 1995: 46-49). Jeg prøvede at tænke på episoder, der ikke havde fundet vej til feltnoterne - hvorfor forekom de irrelevante? Jeg noterede derefter refleksionerne og de udeladte episoder, under feltnoten i en anden farve. Deltagerobservations to aspekter kan aldrig adskilles helt, men i felten var jeg hovedsagligt deltagende, mens refleksioner over mine feltnoter fremmede en form for retrospektiv observation.

En relevant undren opstod netop gennem denne feltnotestrategi. Ytringer om kedsomhed: "Skal vi ikke gå hjem, her er jo alligevel ikke noget at lave" eller "Jeg gider ikke på klinikken, det er bare for sygt", figurerede længe som sekundære noter. De forekom mig irrelevante: Unge brokker sig jo over alt.



Jeg havde dog en intention om, at betragte og forstå unges praksis indefra - ikke fra et voksent standpunkt (se fx Bucholtz 2002). I stedet for at afskrive kedsomhedsytringerne som forventelige, selvfølgelige og irrelevante, forfulgte jeg dette spor og opdagede, at mine informanter havde en anden forståelse af uddannelse end jeg. En forståelse, der sammen med tilrettelæggelsen af den skemalagte rejse igennem grundforløbet, udgør den nødvendige kontekst for at forstå informanternes kreative seværdighedsskabelse.

### ***Uddannelse: Pligt eller privilegium?***

”Fremtiden – den er sådan lidt brun... altså nu skal jeg jo være færdig med det her, og så skal jeg tage pædagoguddannelsen, inden jeg kan komme i gang med det, jeg rigtig vil” (Signe).

Signe drømmer ikke om at blive klinikassistent: Hun vil gerne være pædagog. De fleste af mine informanter vil gerne ”arbejde med mennesker”. Dette ønske dækker primært over håb om at blive forskellige typer af pædagoger. Informanterne betragter dog ikke sig selv som boglige, hvorfor den mest lige vej til denne fremtid, det almene gymnasium efterfulgt af pædagogseminariet, ikke er åben for dem. Få ønskede, som Signe, at søge ind på pædagogseminariet. De færreste mente, at de ville kunne klare denne uddannelse. Informanterne så generelt to måder at realisere ønsket om at arbejde med mennesker: Klinikassistentuddannelsen, hvor de får en del patientkontakt, eller social- og sundhedsuddannelsen, der uddanner sundhedshjælpere. Klinikassistentuddannelsen forekom dem mere attraktiv; som en informant sagde: ”Jeg vil hellere det her, end at tørre røv på gamle mænd”.

Kun to af mine informanter kan forestille sig at arbejde som klinikassistenter – tre vil gerne bruge uddannelsen til at videreudanne sig til tandplejere. Resten interesserer sig ikke for faget, men har alligevel valgt uddannelsen. Jeg undrede mig: Hvorfor tage med på en rejse, man ikke synes er interessant?

Denne undren, er kun meningsfuld, hvis man er enig i de selvfølgeligheder om uddannelse, jeg postulerede i indledningen (s.4). Det var jeg ved feltarbejdets begyndelse: Uddannelse er et personligt karrierevalg, der afspejler ens faglige interesse. Denne selvfølgelighed var ikke en selvfølge blandt mine informanter. En informant siger: ”Jeg vil bare gerne have en uddannelse”, en anden: ”Det vigtigste er ikke, hvilken uddannelse jeg får, bare jeg gennemfører en”. Rejsen gennem uddannelseslandskabet fremstår som noget, der skal overstås for at få adgang til den del af livet, de glæder sig til.

I denne kontekst er ytringer af kedsomhed mere end unges irrationelle vredesudbrud. Det er meningsfulde indikatorer på informanternes forståelse af uddannelse. Indikatorer på, hvorfor de lægger tid og energi i at konstruere social forbundethed til piger, de kun skal være sammen med otte timer om dagen, i 20 uger. Jeg fik indtryk af, at rejsen gennem uddannelseslandskabet er et samfundsbestemt krav, informanterne har internaliseret og nu opfylder (se evt. Foucault 1981 og 1977). En form for moderne overgangsritual<sup>5</sup>.

Dette indtryk understøttes af de selvfølgeligheder, jeg indledte rapporten med. Informanterne er enige i, at uddannelse er godt, at det er vigtigt. Deres oplevelser og erfaringer peger dog i en anden retning: Tanken om uddannelse skaber associationer til "en brun fremtid" og det synes mindre vigtigt, *hvilken* uddannelse man får. Der er altså forskel på hvad uddannelse er på et abstrakt, ideelt plan, og på et konkret, erfaringsnært plan. Denne forskel forklares meningsfuldt i betegnelsen af uddannelse som et moderne overgangsritual i et samfund, der karakteriseres som et "videnssamfund" (VK-regeringen II 2005: 9).

Den danske regering ønsker, at 85 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdoms- eller erhvervsuddannelse<sup>6</sup>. Det er de *uddannede* unge, der kan bidrage til videnssamfundets fortsatte vækst og velfærd (Ibid.: 18). Denne politiske målsætning institutionaliserer antagelsen om, at viden fra en uddannelse, legitimeret af staten, er vejen til fuld medborgerstatus; vejen til at blive et værdifuldt menneske. Denne 'sandhed' genfindes i mine informanternes udsagn. De mener tilsvarende, at uddannelse er nødvendigt for at nå deres ønskede liv, men det er ikke nødvendigvis en rejse, de med glæde tager med på. Den er nødvendig, hvis de vil anerkendes som værdifulde og ligeværdige mennesker<sup>7</sup>.

Kedsomhedsytringerne giver mening indenfor denne kontekst. Det er ikke de selvfølgelige hovedattraktioner, som personlige ambitioner om at excellere fagligt, der motiverer mine informanternes rejse igennem grundforløbet. Det er ønsket om at blive et værdifuldt menneske med ret til en ønsket fremtid.

---

<sup>5</sup> Overgangsritual menes her i klassisk forstand, hvor et ritual eller en rituel periode transformerer en person fra én social status til en anden (Turner 1967: 94).

<sup>6</sup> Erhvervsskolerne har, siden en reform i 2000, der bl.a. introducerede "Ansvar for egen læring" og projektorienteret gruppearbejde, haft en forøgelse af frafald på grundforløbene. Serviceindgangens grundforløb havde i 1990'erne en gennemførselsprocent på 95-98% mod kun 48,2 % i 2003 og 45,2 % i 2004 ([www.uddannelsesstatistik.dk](http://www.uddannelsesstatistik.dk)). Generelt gennemfører ca. 80% af danske unge en ungdomsuddannelse (Limkilde-Kjær 2005 : 8; Velfærdskommissionen 2006: 261).

<sup>7</sup> Jeg betegner bevidst ikke uddannelse som et overgangsritual mellem barn og voksen. Det handler om at bevæge sig mod en fuld status i samfundet, hvilket ikke er uforeneligt med at være ung. Ung er i dag en bred kategori, der bl.a. også påberåbes af mange uddannede og arbejdende mennesker (Ehlers 2004: 36).

Faglig kedsomhed, eller ulyst, er således en grundbetingelse for mine informanter, der skaber forståelse for, hvorfor de trodser pakkelsen og kreativt konstruerer alternative seværdigheder på rejsen. De følgende kapitler fokuserer på disse kreative konstruktioner og de sociale processer, der omgiver dem.

Først introducerer jeg ”Ansvar for egen læring”: Det pædagogiske princip, jeg hævdede, havde indflydelse på rejsens forløb (s.4). Dette blev klart allerede den første dag i felten.

### ***Ansvar for egen læring***

Den første dag i mit feltarbejde er også den første dag i mine informanters 20 uger lange rejse gennem grundforløbet. Vi sidder alle i et stort auditorium, mens en kvindelig lærer fortæller, hvordan uddannelsen er tilrettelagt. Eleverne skal igennem tre moduler, A, B og C. På hvert modul skal de arbejde med et modulprojekt og derigennem tilegne sig kompetencer inden for påkrævede fag. De bestemmer selv, hvad de vil lave og hvornår. De kan følge med i deres kompetenceudvikling på en personlig hjemmeside, hvor deres fravær også bliver noteret. Når de har opnået de nødvendige faglige kompetencer, bliver de indstillet til grundforløbsprojektet, der afslutter grundforløbet.

Dagen efter fortsætter introduktionen ved samme lærer. Vi er blevet opdelt i to hold, og jeg sidder sammen med 45 elever i et mindre lokale, da læreren beder os tage en dyb indånding. Hun vil nu forklare om undervisnings-formen: Der er ingen klassebaseret undervisning. Kun psykologi og ”Læring, Kommunikation og Samarbejde” – foregår som forelæsninger. Pigerne omkring mig kigger forvirret op på læreren. Mere forvirret bliver udtrykket i deres øjne, da hun siger, at de selv skal lave deres skemaer. Hun præsenterer et system for skemalæggelse og understreger, at de *selv* skal huske at booke tid på klinikken. Det er der, de skal øve sig i at assistere, lære rutiner for forskellige behandlinger og sterilisation af instrumenter. De skal sørge for at blive tilmeldt obligatoriske kurser i førstehjælp og brandøvelse, og én gang om ugen skal de i laboratoriet. Det er vigtigt, at de også sætter tid af til at være i projektrummet, hvor de skal finde undervisningsmateriale på computere, skrive deres modulopgaver og lave gruppearbejde. Hun fortæller, at de skal skrive under på en fremmødeliste hver morgen klokken otte – resten af dagen disponerer de selv over deres tid.

Pigerne ser helt fortabte ud nu, og læreren prøver igen. Hun tilføjer, at ikke alle skal have psykologi, og nogen skal have dansk. Det skal der også tages højde for i skemaerne. Pigen ved siden af mig kigger på mig med udspilede øjne.

Pigen foran mig holder op med at pille ved sit lyserøde plys penalhus, da læreren fortæller, at der altid vil være en lærer i de forskellige rum, som man kan spørge om hjælp. De får også alle en kontaktlærer, som de kan indkalde til møde, hvis de vil tale om noget. Hun understreger, hvor vigtigt det er, at pigerne *selv* tager ansvar for at lære noget, og at de løbende kan vurdere, hvad de har mest behov for. Pilleriet i det lyserøde penalhus fanger min opmærksomhed igen, da læreren siger, at der skal dannes arbejdsgrupper i morgen. De skal arbejde i grupper det meste af tiden og de første to modulprojekter afleveres samlet. Det er kun det afsluttende projekt, der bedømmes individuelt. De skal huske at afpasse deres skemaer, så de kan komme på klinikken og i laboratoriet med deres arbejdsgruppe.

Denne introduktion til grundforløbet bærer stærke referencer til ”Ansvar for egen læring”. Princippet er en effekt af et indflydelsesrigt pædagogisk mantra, som *erfaringspædagogikken* bragte med sig i 1980- og 1990-erne: Skolen skal gå fra *undervisning* til *læring*<sup>8</sup> (se fx Danmarks Lærerhøjskole 1998: 9; Scavenius 1997: 71). Moderne filosofiske indflydelser som Husserls fænomenologi, der insisterer på, at viden (som alt andet) kun ’er’ i kraft af et erkendende subjekt og Rousseaus (1962: 48) konstatering af, at ”erfaring går forud for belæring”, fortolkes i erfaringspædagogikken som en miskreditering af *undervisning* (Rasmussen 2004: 278ff).

I undervisning er viden noget ydre for eleven, ikke noget indre, som eleven selv erkender og erfarer – hvilket er målet for *læring*. I læringsbegrebet ligger således en forståelse af, at ingen kan lære nogen noget: ”Alle eleverne har brug for direkte oplevelse og erfaring med deres omverden for at kunne forstå den” (Kristensen 1991: 52). Undervisning står i vejen for elevens egen aktive læring<sup>9</sup>. Heraf følger, at lærere må indtage en mindre central rolle, mens eleven må have større ansvar (Ibid.; Bjørgen 1991 og 1992).

Eleven skal være ekspert i sin egen læring og selv kunne vurdere på hvilke områder og i hvilket omfang han/hun har behov for konsulentstøtte fra en lærer (se evt. bilag 1: pkt.1-5). Frem for alt skal eleven dog være motiveret og interesseret i at tilegne sig faglig viden (Ibid.: pkt.8).

Motivation er princippet sine qua non og ”Ansvar for egen læring” skaber netop motivation ved at give elever indsigt i deres egen læringsproces (Bjørgen 1991).

---

<sup>8</sup> Dette mantra er også påvirket af andre samfundsmæssige strømninger som et øget fokus på individualisme, nye muligheder for at anvende it-baseret undervisning, og en social psykologisk strømning i psykologien (Rasmussen 2004: 278).

<sup>9</sup> Ovenstående afsnit er inspireret af Rasmussen (2004: 198-306), hvor en kritik af modsætningsforholdet mellem undervisning og læring også kan findes.

En praktisk konsekvens af denne pædagogiske tilgang til uddannelse er, at forelæsninger og klasseundervisning, erstattes med projektorienteret gruppearbejde, hvor eleverne lærer hinanden og sig selv det, de selv mener, de har behov for at lære<sup>10</sup>. Dette gjaldt, også i felten, hvor mine informanter inddelte sig i mindre rejseselskaber på de forskellige moduler. Arbejdsgrupperne skulle koncentrere sig om at planlægge udflugter til allerede fastlagte seværdigheder – de faglige krav.

Mine informanter er dog ikke ideelle rejsedeltagere, eller 'Ansvar for egen læring-elever'. De går ikke på grundforløbet, fordi de drømmer om at blive dygtige klinikassistenter. De ønsker at *have* en uddannelse, og den dertilhørende status - ikke at *tage* den. De blev ikke motiverede af have ansvar for egen læring:

”Jeg synes det [uddannelsen] er dårligere end jeg havde regnet med. Fordi alt, det er bare op til én selv. Og det er lidt svært for mig, at få at vide: *Nå, men nu er det op til dig, hvor meget du selv vil lære.* [...] Vi får ikke nok undervisning – jeg har sagt det, men lærerne siger bare: ”*Vil I have, at vi skal stå deroppe og forklare i 100 timer?*”. Det er ikke det! Det er bare én gang om ugen, eller to - tre gange... Bare sådan kort, hvad det er – altså instrumenter og sådan noget”<sup>11</sup>.

Mine informanter oplever undervisningsstrukturen som uigennemsigtig, og føler sig overladt til sig selv. ”Ansvar for egen læring” forveksles med ligegyldighed. Forvirringen og frustrationen bliver ikke mindre med tiden. Informanterne føler ofte, at de ikke lærer noget og er usikre på, om de laver det rigtige på det rigtige tidspunkt. Selvom uddannelsen til klinikassistent ikke er informanternes drømmeuddannelse, ønsker de stadig at gennemføre og bestå grundforløbet. Den skemalagte rejserutes associationer til kedsomhed, usikkerhed og institutionel ligegyldighed viser, at dette ikke er så nemt, som det kan synes. Disse associationer udgør den relevante kontekst for min dokumentarfilm om den alternative rute til 'Destination: Uddannet'. Jeg hævder, at informanternes kreative konstruktion af alternative seværdigheder opvejer de negative aspekter og gør rejsen umagen værd.

---

<sup>10</sup> Ideer om ”situeret læring” (Lave & Wenger 2003) supplerer forståelsen af tilrettelæggelsen af uddannelsen. Læring opnås ifølge denne teori gennem deltagelse i praksisfællesskaber, hvilket belyser den vægt projektorienteret gruppearbejde tillægges på uddannelsen. Situeret læring er i højere grad inspireret af Vygotskys *virksomhedsteoretiske* overvejelser (1978 i Rasmussen 2004: 214), end fænomenologien, men arbejder ud fra samme moderne præmis om at opløse dualismen mellem subjekt og objekt ved at differentiere mellem undervisning og læring.

<sup>11</sup> Jeg angiver intet navn, da citatet er repræsentativt for mine informanternes oplevelse af tilrettelæggelsen af uddannelsen.

### ***Opsummering og problemstilling***

Mine informanter er ikke fagligt ambitiøse eller højt motiverede. De indgår dog i en undervisningsstruktur, der forventer dette. De skal over de næste 20 uger fungere i denne struktur, der særligt tillægger projektorienteret gruppearbejde høj værdi. Denne spænding kræver en undersøgelse af, hvad der egentligt sker i arbejdsgrupperne. Hvad foregår der i det frirum "Ansvar for egen læring" skaber i hverdagen?

Jeg har allerede antydnet, at informanterne pligtskyldigt besøger de krævede seværdigheder, men at de kreativt skaber deres egen rejseplan med alternative attraktioner. Det er dette ekstraraglige arbejde for at skabe social forbundethed, jeg fokuserer på i resten af rapporten. Den fremtrædende rolle "Ansvar for egen læring" og projektorienteret gruppearbejde har fået på uddannelsesinstitutioner i Danmark, gør det nemlig væsentligt at spørge, hvordan fagligt umotiverede unge håndterer den selvbestemmelse, de overdrages med reference til "Ansvar for egen læring".

Erhvervsskolernes undervisere og grundskolens erhvervsvejledere vil kunne drage fordel af analysens konklusioner. De skal implementere den danske regerings ønske om, at 85 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en uddannelse og vil møde unge, der som mine informanter, betragter sig selv som uboglige og uegnede til boglige uddannelser. Af denne del vil mange nemlig tilmelde sig en erhvervsuddannelse, hvor de praktiske elementer fylder mere end de boglige. 20 ugers skoleforløb synes ikke som længe inden man begynder, men rejsen er lang og hverdagene er mange, når man først er taget af sted.

Disse unge, vil som mine informanter, møde uddannelser, der i højere eller lavere grad er tilrettelagt efter selvfølgelighederne omkring hvorfor og hvordan uddannelse bedst foregår. Som mine informanter vil de ikke have den grad af motivation, der forventes og det er sandsynligt, at de også vil skabe alternative seværdigheder på rejsen.

Jeg ønsker ikke at ændre de selvfølgeligheder, der omgiver uddannelse, men at give læseren indsigt i det selvfølgeliges uselvfølgelige natur ved at fokusere på de sociale processer, der også præger og påvirker rejser igennem uddannelseslandskabet. Processer, der er mindst lige så vigtige for at gøre hverdagen på en uddannelsesinstitution meningsfuld, som tilegnelsen af faglige kompetencer.

Dette kapitel har fortalt historien om *hvorfor* mine informanter bruger tid og energi på at konstruere alternative seværdigheder. De følgende kapitler udforsker *hvordan* informanterne skaber social forbundethed. Disse processer belyses og giver følgelig indsigt i, hvad der sker i arbejdsgrupperne.

Analysen fortæller samtidig en historie om, hvordan informanterne meningsfuldt kan være-i-verden, være på en ny uddannelse, være i selskab med nye bekendtskaber. Dette er en betydningsfuld omvej mod besvarelsen af ovenstående problemstilling. En omvej, der viser sig ikke blot at være en omvej, men en værdifuld belysning af et vigtigt spørgsmål:

*Hvordan opnår unge (piger) anerkendelse og værdi som 'rigtige' personer, i nye sociale sammenhænge?*

Feltrapporten viser, hvordan 13 unge kvindelige elever gør dette, men jeg hævder afslutningsvist, at svarerne på spørgsmålet er aktuelt i forhold til en bredere befolkningsgruppe.

Nu er det på tide at starte dokumentarfilmen, komme ind i felten og undersøge, hvordan social forbundethed skabes.

## Kapitel 2: Venindepotentiale

20-årige Lone drømmer om at blive spædbarnspædagog. Hun er startet på HF to gange, og en enkelt gang på handelsskolernes grundforløb. Nu har hun valgt klinikassistentuddannelsen. Hendes kæreste mente, at teknisk skole ville passe bedre til hende, når det boglige ikke gik. Lone synes, at uddannelsen er spændende, i hvert fald mere spændende end de andre tilbud på teknisk skole. Hun håber på et job i børnetandplejen; det er jo lidt i retning af spædbørn.

Lones beskrivelse af arbejdsgruppedannelsen til modul A, giver de første indikationer af de processer, der omgiver social forbundethed:

**L:** Anja og Bente satte sig lige ved siden af mig, da vi skulle lave modul A grupper. Jeg havde ikke lyst til - fordi vi kun havde gået på skolen i tre dage - så havde jeg ikke lige lyst til at gå op til Maj og Ann og sige: *HEY, jeg vil gerne være i gruppe med jer to, hvis I har lyst til det...* Det synes jeg bare virkede lidt for hurtigt – selvom Maj og mig sad sammen dagen før. Men så sagde Bente: *Skal vi være sammen? Vil du være i gruppe med Anja og mig?* (lys stemme, med en hysterisk undertone). Og så sagde jeg: *Ja okay* (musestemme, med forskrækket lyd). Sådan lige to madammer over 40 år!

**K:** Du ville måske helst ikke have været i gruppe med dem?

**L:** Nej, det ville jeg måske nok ikke. Nej! Der ville jeg gerne have været i gruppe med Maj og Ann. Jeg synes, det er vigtigt, at der er noget venindepotentiale i dem, man er i gruppe med, men.... Så jeg tænkte: Jeg kan jo sagtens arbejde selv, og så stadig snakke med Maj og Ann, ik' – men altså: Sådan var det ikke lige..." (Lone).

Lone vil helst ikke være i arbejdsgruppe med den dobbelt så gamle Bente. Hun spørger dog ikke den jævnaldrende Maj, selvom hun, i modsætning til Bente, har "venindepotentiale". Det er onsdag, tre dage inde i grundforløbet, og det er for "hurtigt", at satse på denne relation. Risikoen synes for høj – men risikoen for hvad?

Betragtes gruppedannelsen igennem en performanceteoretisk optik, synes det, at Lone er bange for 'at tabe ansigt'. Sociologen Erving Goffman (1959: 81; 1967), hævder at sociale situationer netop handler om at bevare ansigt. Han introducerer begrebet *impression management* for at beskrive det arbejde, mennesker lægger i at skabe det rette indtryk af dem selv, i en given situation (Ibid. 1959: 203). Han antager, at mennesker generelt vil søge konsensus og social



harmoni i sociale situationer, ikke konflikt (Ibid.: 79). Dette mål kan opnås ved at fremvise den rette adfærd, ved at styre det indtryk, andre får af en. Man kan *underkommunikere* potentielt konfliktskabende elementer, mens elementer, der i en given situation skaber social harmoni, kan *overkommunikeres*. I udforskningen af hvordan social forbundethed konstrueres synes det oplagt at låne disse begreber.

Teoriens fokus på kommunikation og performance afslører, at det afgørende er hvordan man *fremstår* i forholdet til andre, ikke hvordan man *er*. Hvad det 'rette' indtryk er, hvilke idealer, der ligger bag en performance og dermed hvilke elementer, der skal over- og underkommunikeres i en given situation, er historisk og kulturelt specifikt<sup>12</sup>.

Denne teoretiske vinkel gør det relevant at undersøge Lones oplevelser med gruppedannelsen ved at spørge: Hvilke idealer påvirker Lones kommunikation? Hvilke regelbrud vil bevirke, at hun taber ansigt? Besvarelsen af disse spørgsmål giver samtidig svaret på, hvilken risiko Lone ikke ønsker at tage.

Lones performance synes påvirket af et ideal om det populære og sociale menneske, eller måske nærmere af frykten for at personificere idealets modsætning: At være alene, at være udenfor. En konsekvens af at anvende en performanceteoretisk tilgang er, at *demonstrationen* af at være populær får betydelig vægt. Det handler om at fremstå social kompetent her og nu. Siger Lone nej til Bente, risikerer hun at demonstrere det modsatte. Spørger hun Maj og Ann, om de skal være i gruppe sammen, risikerer hun også at fremstå alene – blot fordi hun er nødt til at spørge; hvilket desuden rummer en risiko for at blive afvist. Disse formodninger kan opsummeres i en (spirende) hypotese: Risikoen for at fremstå 'alene og udenfor' præsenterer en væsentlig bekymring for informanterne; heraf følger, at interaktion i felten er påvirket af ønsker om at afværge dette indtryk og i stedet fremstå som socialt succesrige personer.

Hypotesen afprøves, underbygges og nuanceres i de følgende kapitler i forhold til mine andre informantgrupper. Den er dog allerede udfordret af 40-årige Bente: Hun synes ikke at være bange for at blive afvist af Lone. Hvorfor tør hun spørge, om de skal være i gruppe sammen, når Lone ikke tør spørge Maj? Spørgsmål besvares ved at undersøge, hvad det vil sige at være hhv. 'ung' og 'voksen' i min felt.

---

<sup>12</sup> Jeg definerer her *ideal*er som historisk og kulturelt specifikke, usagte selvfølgeligheder, der foreskriver hvordan man kan og bør opføre sig i en given situation. Definitionen bærer konnotationer til min brug af *diskurs*, der defineres på side 35.

### ***Potentielle veninder***

Lone beskriver Bente, som ”en madamme over 40”. Dette indikerer, at hun føler en kvalitativ forskel på sig selv og Bente. En forskel, der også viste sig mere bredt i praksis. De elever, jeg i nærværende rapport kategoriserer som unge, har fx en mindre udfarende måde at tilpasse sig den nye uddannelsessituation end Bente og andre voksne elever. Et tidligt analytisk memo illustrerer<sup>13</sup>:

”De yngre piger begynder nærmest at gå baglæns, når vi kollektivt skal nogle steder. Først, når de voksne får mast sig frem igennem mængden, begynder vi at gå. Alderspræsidenterne Bente, Anja og Mette leder an. Jeg kan ikke forstå hvorfor, men ”just do it” attituden synes helt fraværende blandt de yngre elever. Det er som om der ikke sker noget” (fra introduktionsugen).

Bente går foran, mens Lone er blandt de tilbageholdende yngre elever – i Lones beskrivelse af gruppedannelsen, er Bente også mere direkte end Lone.

Den indledende tilbageholdenhed opfattede jeg som manglende agentur. Der skete ikke noget. ’Ikke noget’ fik dog en anden betydning, da jeg senere spurgte mine informanter, hvorfor de henvendte sig til de personer, de gjorde, i de første dage. Informanterne svarede alle, at de kiggede efter piger med ”venindepotentiale”. Dette er Lones udtryk, men det dækker over andre vendinger som: ”Jeg tænkte, at vi ville have noget til fælles” eller ”Hun lignede en, jeg godt kunne sammen med”. Denne abstrakte beskrivelse er svær at konkretisere for mine informanter, men de er enige om, at det handler om at have noget *tilfælles*. En for stor aldersforskel vil fx ikke skabe potentielle veninder.

Hvor stor denne aldersforskel kan være, er situationsbestemt. En af mine informantgrupper består af to 20-årige, en 24-årig og en 27-årig uden at aldersforskellen bliver problematiseret (NR: kap.5). Aldersforskellen mellem Lone og Bente er dog for stor: Lone mener ikke Bente har venindepotentiale. Mens man som 27-årig godt kan være ung, og derfor have venindepotentiale er Bente ikke ung – hun er voksen og opfører sig som sådan. Det er altså nærmere skellet mellem ung og voksen end en decideret alder, der bestemmer ens venindepotentiale. Lone er den eneste af mine informanter, der danner arbejdsgruppe med en voksen, og den eneste, der ikke forbinder sig socialt til sin gruppe på det indledende modul (A). At være ung og indledningsvist performe tilbageholdenhed synes således som et vigtigt kriterium for at etablere venindepotentiale.

---

<sup>13</sup> Jeg førte igennem feltarbejdet en dagbog, hvor jeg noterede metodiske og analytiske undren, separat fra mine feltnoter (se fx Emerson et al. 1995: 100ff.).

Informanterne er også enige om et andet kriterium. Er man snobbet, eller ser snobbet ud, har man ikke venindepotentiale. Snobbede piger defineres af informanterne som overlegne piger, der taler for meget om sig selv. At tage kontakt til snobbede piger indebærer risiko for afvisning, og tab af ansigt. Snobbet er således at forstå som demonstrationen af social utilgængelighed, mens piger med venindepotentiale er socialt tilgængelige. At tage kontakt til andre er desuden forbundet med en risiko for selv at virke snobbet, for udfarende og selvglad. Bliver man opfattet som snobbet, risikerer man at ende udenfor sociale forbindelser og fremstå alene og udenfor.

Forsigtighed, tilbageholdenhed og usikkerhed er en effektiv social strategi i denne kontekst<sup>14</sup>. Den står yderligere i kontrast til den mere ligefremme måde, som fx Bente opfører sig på, og indsnævrer derfor den store gruppe af fremmede til en mindre gruppe af relevante fremmede: Unge. Personer med venindepotentiale man kan søge kontakt til.

Lone og Bente tilhører således hver deres kategori: Ung og voksen<sup>15</sup>. Bente er ikke forpligtet af de samme forventninger som Lone og andre, der ønsker at fremstå som unge. Heri ligger forklaringen på, at Bente kan spørge Lone, om hun vil danne en arbejdsgruppe, mens Lone ikke, risikofrit, kan spørge Maj om det samme.

Diskussionen af Lones bekymringer lader mig konkludere, at gruppedannelse motiveres af ønsker om at skabe social forbundethed til piger med venindepotentiale. Det handler ikke om at forbinde sig med piger, der ser kloge ud eller voksne med uddannelseserfaring. Forbindelser, der ville gøre udflugterne til de skemalagte seværdigheder nemmere.

Lone og Bente afslutter modul A med en flot prøve, hvor de begge får gode karakterer. Deres samarbejde ender her. Lone danner, på modul B, gruppe med jævnaldrene Aida, Zara og Signe, der introduceres i kapitlerne 3 og 4. Lone skifter gruppe af sociale hensyn. Forventninger om endnu en god karakter på modul B opvejer ikke ønsket om at finde en gruppe med venindepotentiale.

### ***Et socialt relevant menneske***

Analysen af Lones oplevelser på modul A bekræfter, at de skemalagte udflugter til faglige kompetencer får konkurrence fra andre seværdigheder. Seværdigheder, der bedst besøges sammen med andre unge, der ideelt har venindepotentiale. Informanternes hverdagsbekymringer synes at centrere sig om demonstrationen af venindepotentiale, ikke om gode karakterer. Kapitlet leder

---

<sup>14</sup> 'Sociale strategier', og andre henvisninger til agentur i nærværende analyse skal ikke fremme associationer til superrationelle og gennemskuende individer, men nærmere læses som fornemmelser for, hvordan det er gunstigt at agere i en given situation (se også s. 37).

<sup>15</sup> En nuancering af voksen-kategorien falder uden for denne rapport's sigte.

således ud i en formodning om, at konstruktionen af alternative turistmål skal forstås i forhold til sociale og menneskelige hensyn.

Lones forklaring på hvorfor hun kom i gruppe med Bente på modul A har givet adgang til en del af de idealer, der omgiver konstruktionen af social forbundethed. Det Lone betegner som ”venindepotentiale” kan omskrives til *social relevans*. For at være en socialt relevant person, skal man fx virke usnobbet, hvilket kan omskrives til et positivt ideal, om *social tilgængelighed*. Den foreslåede bekymring for at fremstå alene og udenfor, viser samtidig, at man ikke må være *for* tilgængelig: Det er vigtigt at deltage i en gruppe, hvor man både kan performe sin sociale tilgængelighed *og* sin sociale relevans.

Det synes også, at man skal have noget tilfælles for at have venindepotentiale – for at være en socialt relevant person. Dette kan formuleres som et *ensartethedsideal*. De yngre informanternes indledende tilbageholdenhed kan tolkes som en performance af deres unge-status, der giver dem noget tilfælles. De demonstrerer samtidig, at de er socialt tilgængelige, usnobbede.

Lone kom ikke i en gruppe, der skabte alternative seværdigheder på modul A. Jeg introducerer nu en gruppe, der gjorde. Det følgende kapitel sigter mod en dybere forståelse af forbundethed, ved at udforske flere af de idealer og processer, der omgiver konstruktionen af social relevans – af venindepotentiale.

### **Kapitel 3: Den sociale konstruktion af forskellighed**

20-årige Thui har gennemført handelsskolernes toårige grundforløb, men sprang fra uddannelsen, inden hun skulle have en elevplads. Det var ikke hende alligevel. En veninde foreslog, at hun kunne blive klinikassistent: Det er ikke så svært og man kommer til at arbejde med mennesker. Thui synes det lød spændende; nu drømmer hun om at blive tandplejer.

Sita er 18 år og har lige afsluttet to år på efterskole. Hun kan ikke forestille sig at være klinikassistent, men hendes forældre vil gerne have, at hun tager en uddannelse. Hun drømmer om sin egen forretning, hvor hun sælger tøj og andre ting fra det hjemland hun forlod, da hun var ét år gammel.

17-årige Signe har taget grundforløbet på Social- og sundhedsuddannelsen, men ”Det var overhovedet ikke mig”. Hun har altid vidst, at hun vil være pædagog og ville godt kunne være kommet på gymnasiet, ”men så havde jeg ikke haft tid til taekwondo, venner og arbejde”. I kapitel 1 fortalte Signe, at hendes fremtid er ”brun”, fordi hun skal gå i skole så længe, inden hun når sit drømmejob – sin ønskede fremtid (s.8).

Dette kapitel udforsker de idealer og regler, der omgiver forbundethed i arbejdsgrupperne. Ideal, usagte selvfølgeligheder, kan være svære at få øje på. De blotlægges dog, når de brydes, og det er netop, hvad der sker i Thui, Sita og Signes gruppe, der efter få uger begynder at opløse sig. Jeg indleder kapitlet med en beskrivelse af, hvordan pigerne konstruerer sig som ensartede og forbinder sig til hinanden. Hovedvægten i kapitlet ligger dog på opløsningsprocessen: Hvilke idealer og normer brydes og aktualiserer gruppens opløsning?

#### ***Produktion af ensartethed***

Thui, Sita og Signe, møder hinanden den første dag i grundforløbet. Thui og Sita finder hurtigt sammen:

”Da vi havde pause, sad Thui for sig selv, og så gik jeg hen og spurgte hende, om hun var ny. Jeg vil godt indrømme, at der kigger jeg faktisk på udseendet. Hvis hun havde set snobbet ud, ville jeg aldrig være gået hen til hende, men fordi hun så stille ud, så turde jeg godt gå hen til hende. Dem, der er snobbede, de gider aldrig snakke med én” (Sita).

Interviewuddraget understøtter to vigtige pointer fra forrige kapitel. Det er sociale hensyn, der bestemmer, hvem Sita tager kontakt til: Hun leder efter én med venindepotentiale. De bekymringer, der omgiver gruppedannelse, understreges også. Sita tager, som Lone, risikoen i det sociale arbejde alvorligt: Sætter man på den forkerte relation, risikerer man at fremstå alene og udenfor. Sita identificerer både sig selv og Thui som ”stille”, socialt tilgængelige og opsøger kontakt.

Sidst på dagen slutter Signe sig til dem og to dage senere danner de tre informanter en arbejdsgruppe for modul A. I den forbindelse skal de lave en gruppekontrakt, der fastlægger deres ambitioner og mål for gruppens arbejde:

”Sita siger spørgende: ”Kan man ikke sige, at vi gør det bedste vi kan?”. Signe og Thui nikker. Signe fortsætter: ”Vi kan vel heller ikke vide, hvilken karakter vi får?”. De andre to ryster på hovedet. ”Kan vi ikke bare hjælpes ad og gøre det så godt som vi kan?” spørger Thui, og igen nikker de andre to. Læreren siger, at de skal vælge en formand. Thui siger, at hun ikke har lyst; det har Sita heller ikke. De ved jo ikke noget om, hvad de skal lave. Signe siger, at hun da godt kan være det først. Hun griner lidt og siger, at så skal hun til at piske dem. Bagefter siger hun hurtigt, at det jo kun er for den første uge. Så bytter de”.

Forhandlingen af gruppekontrakten er forsigtig, spørgende og konsensusøgende: *Stille*. Forrige kapitel beskrev, hvordan de unge elever nærmest gik baglæns, fordi de ikke ville lede an. Denne praksisform fortsættes i denne gruppe. De er hver især opmærksomme på, at de ikke dominerer og kommer til at sige noget forkert. Forhandlingen af gruppekontrakten kan læses som en praktisk artikulation af usnobbethed, eller det at være stille. Kulturelle, erfarings- og aldersmæssige forskelle mellem pigerne gøres irrelevante igennem den stille praksis, der konstruerer dem som ensartede og forbinder dem i en egalitær relation: De har venindepotentiale.

Kravet om at vælge en gruppeformand, tvinger gruppemedlemmerne til at skabe en hierarkisk struktur. Signe adskiller sig fra Thui og Sita, da hun påtager sig rollen uden at værge sig. Hun nedbryder forskellen ved leende at overdrive effekten og fremhæve, at lederrollen går på skift. På trods af magtudligningen afviger Signe fra normerne i gruppen, ved at påtage sig lederrollen så hurtigt – hun underkommunikerer ikke sit agentur i samme grad som Thui og Sita. Dette skal vise sig at være afgørende for gruppens udvikling, som Sita beskriver således:

”Det var mere mig og Thui, der var sammen. Signe, hun blev ikke holdt ude, men hun var sådan lidt udenfor gruppen. Det var bare, fordi vi var forskellige. Det var ikke nogens skyld. Overhovedet ikke. Det var bare den måde, hun var forskellig i forhold til os” (Sita).

Pigerne beskriver både undervejs og i retrospekt deres problemer som et spørgsmål om, at de er forskellige. De tillægger hinanden abstrakte og iboende karaktertræk, der enten er forenelige eller ej. Dette understøtter den antagelse, jeg præsenterede i slutningen af forrige kapitel. *Ensartethed* er vigtig for at fremstå socialt relevant; for at demonstrere det venindepotentiale, der muliggør social forbundethed. *Forskellighed* er omvendt den abstrakte ophæver af social forbundethed. En udforskning af hvordan denne gruppes parter bliver forskellige, vil således også give indsigt i de processer, der skaber forbundethed.

### ***Produktion af forskellighed***

”Thui vender sig om, og kigger rundt i projektrummet. Hun spørger, hvor Signe er. ”*Hun gik ud med de andre - men jeg er da ligeglad!*” svarer Sita i en uoverbevisende tone. Thui siger, at hun også er ligeglad. De taler om, at det er en underlig måde Signe opfører sig på: Hun blev vildt sur, da de gik ned i byen, men hun pjækker også selv. ”*Det er overfladisk!*” siger Sita. Jeg spørger, hvor længe de egentligt skal være i gruppe sammen? ”*Modul A*” svarer Sita bestemt, mens Thui nikker og siger: ”*Det er også altid hende, der skal bestemme. Fx hvis hun vil på klinik, og vi ikke gider, så bliver hun skide sur*”.

Denne feltnote illustrerer, hvordan Signe har brudt en social regel, et ideal. Hun er gået fra sin gruppe, uden at sige hvorhen. Thui og Sita tager ordet på skift, mens de udtrykker deres utilfredshed. De sikrer konstant, at den anden er enig. Den stille praksis’ fokus på konsensus og egalitet forhindrer ikke holdninger i at træde frem, men styrer måden, de kan udtrykkes på. I den stille praksis er det ikke ’jeg’, der synes noget, det er ’vi’, der synes og gør noget. Dette skaber en stærk fornemmelse af ’os’, der står i modsætning til Signe, der gik uden at sige noget.

Feltnoten illustrerer, at Signe er forskellig, fordi hun bryder med den stille praksis. Thui og Sita fremhæver, at hun vil bestemme det hele og at Signe synes, hun er bedre end dem – ikke, at hun har andre erhvervsdrømme, uddannelseserfaringer, er et år yngre end dem, eller at hun, i modsætning til de andre to er etnisk dansk. Kritikpunkterne omhandler brud på den stille praksis’ egalitetsnormer.

Det før forbindende element bliver omdrejningspunkt for gruppens opløsning. Ved at placere Signe som sur og overfladisk distanceres hun fra gruppen og placeres som en ikke-relevant person; hun fratages sit venindepotentiale og sin ensartethed. Den konsensusteoretiske performanceoptik låner mening til Thui og Sitas kritik af Signe. Det er et forsøg på at bevare ansigt i en ømtålelig situation, hvor gruppens forbundethed er truet. Den sociale produktion af forskellighed, af social irrelevans, reproducerer effektivt den stille praksis' værdi: Det er Signe, der er noget i vejen med, ikke Thui, Sita eller den stille praksis.

Thui og Sita nævner i feltnoten en bytur, som Signe blev vred over. En nærmere udforskning af byturen og dens betydning kan assistere en forståelse af Signes brud på de stille idealer. En dag Thui og Sita ikke er i skole, noterer jeg følgende episode:

"I pausen smutter jeg ned til Signe, der sidder sammen med Aida og Eva. Hun fortæller mig om taekwondo-træningen i går, hun skal snart gradueres [...]. Jeg spørger, hvor Thui og Sita er. Det ved hun ikke og tilføjer i en irriteret tone, at hun er ved at være træt af dem. I onsdags skulle de på klinikken og de gik op for at se om der var en stol ledig. Det var der, men da hun havde booket den, var de andre bare væk – de var gået ned i byen – ”og så bliver jeg *bare sur! Men de må da selvom det, hvis de ikke vil lære noget!*” siger hun trodsigt. Henvendt til Aida og Eva, siger hun: ”*Jeg er stræberen i denne her gruppe – det skulle man ikke tro!*”.

Signes trodsige tone fortæller mig, at Thui og Sita har begået en forbudt handling, ligesom Signe gjorde, da hun gik fra projektrummet uden resten af sin gruppe. Det synes, at de tre gruppemedlemmer deler en forståelse af, at man ikke går fra sin gruppe. At de deler en forventning – et ideal – om gruppeloyalitet.

Signes brud på dette ideal er mere risikabelt end Thui og Sitas. Hun risikerer at fremstå alene og udenfor, mens byturen er en kollektiv forseelse, der demonstrerer, at Thui og Sita begge har et afslappet forhold til skolen og er enige om, at det faglige kan nedprioriteres til fordel for opsøgningen af spænding i hverdagen. Eksklusionen af Signe, der ikke deltager i afvigelsen fra den skemalagte rejse, forstærker blot deres interne forbundethed og tilbyder et ekstra spændingselement i hverdagen.

Antagelsen om, at mine informanternes handlinger er motiverede af ønsker om at skabe social forbundethed og dermed afværge risikoen for at fremstå alene og udenfor udfordres af Signes normbrud. Hvordan kan hun tage chancen og gå fra gruppen i projektrummet?



### ***Gruppeloyalitet og -eksklusivitet***

Signe spillede fra begyndelsen på to sociale forbindelser på én gang. Hun var mest sammen med Thui og Sita, men den anden dag på grundforløbet spiste de frokost sammen med Aida, Zara og Eva, der senere formede en arbejdsgruppe (kap.4). Samtalen under spisningen var domineret af Signe og Aida. Selvom begge kommende arbejdsgrupper var til stede, opstod en eksklusivitet omkring de to piger: De brugte pausen på at opbygge ensartethed og demonstrere venindepotentiale og opdagede bl.a., at de begge havde været springgymnastik-instruktører.

Ingen af mine andre informanter udviste denne type opførsel. Selv Lone, der ikke havde et socialt ståsted det meste af modul A, begyndte først at danne nye alliancer, da modulet var ved at slutte.

Idealet om gruppeloyalitet og –eksklusivitet finder resonans i den institutionelle planlægning af uddannelsen efter ”Ansvar for egen læring”. Dette princip betyder, at informanterne skal arbejde i deres grupper på klinikken og i laboratoriet. Det samme gør sig gældende for projektrummet, dog i mindre grad, da dette rum også opfordrer til individuelle aktiviteter, som at læse eller øve instrumentnavne vha. et computerprogram.

Informanterne opretholder gruppeeksklusiviteten i pauserne. Her er den om noget mere vigtig, da de i princippet selv kan bestemme, hvem de ville være sammen med. Det er en meningsfuld social handling at sætte sig sammen med sin arbejdsgruppe i kantinen. Samvær er, i dette rum, et spørgsmål om loyalitet; et spørgsmål om at demonstrere sin forbundethed.

Betydningen af hvem man markerer loyalitet overfor øges, hvis samværet tages uden for skolen, som i Thui og Sitas bytur. Dette er ren fritid: Et valg fri for institutionelle begrænsninger. Det er dog, som vist, omgivet af sociale begrænsninger.

Signe danner arbejdsgruppe med Thui og Sita, men afbryder ikke kontakten til Aida - dette udgør et loyalitetsbrud. Gruppeloyalitet er ikke kun et ideal i Signe, Thui og Sitas gruppe, det gælder i alle arbejdsgrupperne. Jeg måtte også selv søge en balance, hvor jeg var deltagende nok til at få indsigt i informanternes forbundethed, uden at blive så deltagende, at jeg blev misgenkendt som en ’rigtig’, social relevant, person. Blev jeg for deltagende i én gruppe, indsnævredes adgangen til mine andre informantgrupper. Min forskerstatus kunne med fordel trækkes frem og kommunikeres i disse tilfælde. Jeg begyndte fx tage feltnoter på en åbenlys måde, at fortælle om mine ideer med og for feltarbejdet eller på anden måde minde om, at jeg ikke var en helt rigtig elev, selvom jeg indgik i sociale samtaler og deltog aktivt i det praktiske arbejde både på klinikken og i projektrummet. Forskerrollen gav mig en ekstraordinær status, der tillod mig at være sammen med

flere grupper - men aldrig på én gang. Brød jeg disse normer, sanktionerede informanterne mig. Nogen gange udramatisk ved at forlade mig; nogen gange ved at skælde mig ud: ”Kom nu Karin!” eller ”Vil du hellere være sammen med dem? Så kan du bare blive der!”.

Forrige kapitels konklusion om, at informanternes handlinger skal forstås i forhold til sociale, menneskelige, og ikke faglige, hensyn, understreger betydningen af gruppeloyalitet (s.18-19). At sætte sig med sin gruppe i kantinen, at dele hverdagens rutiner, performere, reproducerer og forstærker social forbundethed. I rutinerne bekræftes de involverede parterers venindepotentialer – deres sociale relevans. Dette skaber en ekskluderende gruppedynamik i felten, hvor man (ideelt) holder sig til den gruppe, man dannede ved modulets begyndelse.

Signes fortsatte åbenlyse interaktion med Aida svækker hendes gruppes forbundethed og eksklusivitet. Samtidig viste Signe allerede under forhandlingen af gruppekontrakten, at hun ikke mestrede den stille praksis i samme grad som de to andre. Hun var ikke lige så ensartet med Thui og Sita, som de var med hinanden, og risikerede at være udenfor: En god grund til at bevare kontakten til Aida. Signes forbindelse til Aida minimerer samtidig den risiko, hun tager ved at bryde både den stille praksis egalitetsnormer og loyalitetsidealet. Signes satsning på to rejseselskaber fordrer opløsningen af den oprindelige gruppe og placerer hende i risiko for at fremstå alene og udenfor, men muliggør også, at hun bevarer ansigt under opløsningsprocessen<sup>16</sup>.

Denne forklaring er, som min udlægning af gruppeeksklusivitet og -loyalitet, baseret på antagelsen om, at det sociale er et vigtigere hensyn i hverdagen end det faglige. Signes brud på den stille praksis og hendes selvfremstilling som en ambitiøs studerende udfordrer dog netop denne tolkning. Det faglige aspekt af uddannelsen kommer til sin ret i hendes selvrepræsentation, men jeg undrede mig. Signe tog ved mere end én lejlighed afstand fra ’stræbertypen’, som hun også gør sidst i feltnoten på side 23. Hun har valgt klinikassistentuddannelsen frem for gymnasiet, for ikke at skulle bruge for meget tid på skolen (s.20). Jeg vender nu tilbage til gruppens opløsningsproces for at finde svar på denne uoverensstemmelse.

### ***En dikotomisk opløsningsproces***

Det undrede mig, at de tre informanter ikke artikulerede andre interpersonelle forskelle i opløsningsprocessen. Signe, Thui og Sita underkommunikerede alders- og erfaringsmæssige, etniske som kulturelle og religiøse forskelle i konstruktionen af ensartethed og forbundethed. Da

---

<sup>16</sup> Hvordan Aida og hendes gruppe påvirkes, vender jeg tilbage til i kapitel 4A.

opløsningsprocessen begyndte, forblev forskellene irrelevante, idet den centrerede sig om at opløse det, der havde forbundet gruppen: Den stille praksis.

Signes selvrepræsentation som ambitiøs elev konstruerer netop fagligt engagement som en modsætning til den stille praksis. Opløsningsprocessen kan således forstås som en social proces, centreret omkring den stille praksis' idealer, hvor parterne ophæver gruppens forbundethed ved at konstruere sig som forskellige fra hinanden. Gennem den sociale konstruktion af forskellighed skaber Thui og Sita dikotomier som snobbet:stille og dominerende:hensynsfuld, mens Signe skaber modsætninger som seriøs elev:useriøs elev. Signe skaber flere dikotomier igennem en fortælling om, hvordan hun blev mobbet i 9.klasse. Hun ville ikke drikke sig fuld sammen med de andre piger i klassen. Hun gik dengang, som nu, op i sport, og så kan man ikke være fuld hver weekend:

”Jeg fik at vide, at det var flot, at jeg valgte at min egen personlighed frem for hvad andre de forlangte af mig. At jeg valgte ensomheden frem for dårlige venner [...] Efter dengang har jeg bare altid sagt min mening” (Signe).

Uddraget er fra et interview, men hun fortalte historien to gange med næsten samme ordlyd, mens hun og jeg sad i kantinen sammen med Aida under opløsningsprocessen. Fortællingen antyder modsætningspar som oprigtig:uoprigtig, stærk:svag og direkte:vag. Oppositionerne refererer direkte til den stille praksis' konsensusøgende og egalitære udtryk. Karaktertrækkene synes som tingsliggjorte personlige egenskaber, der blokerer social forbundethed og dermed opløser den sociale relevans mellem gruppens parter. Denne absolutisme genfindes i Sitas forklaring på gruppens opløsning: ”Det var bare den måde, hun var forskellig i forhold til os” (s.22).

Dette kapitel har dog vist, at forskellene er situationsbestemte – ikke absolutte. Polariteten i gruppen, produceres gennem reaktioner på og referencer til den stille praksis. Jeg behandler denne spænding mellem informanternes reificerede og min processuelle forståelse af forskelligheder og ensartetheder mere indgående i de følgende kapitler. Her vender jeg blikket mod opløsningsprocessens indflydelse på den officielle skemalagte rejse.

Gruppemedlemmerne bruger mere og mere energi på at performe deres forskellige positioner, som konflikten tilspidser. Signe viser større og større fagligt engagement; Thui og Sita bruger omvendt mere tid på at performe deres udprægede sociale relation. Det forstærker deres indbyrdes forbundethed og de formår at fremstå som sociale succeser – de har venindepotentialer – de er socialt relevante personer. Dette efterlader dog en meget lille plads til fagligt engagement.

Signes performances som ambitiøs elev tillader også hende at fremstå som en succes – en faglig succes. Selvrepræsentationen legitimerer, at hun ikke er forbundet til sin gruppe ved at gøre de sociale idealer irrelevante; det er ikke en social situation med sociale mål, men en faglig.

Thui og Sitas øgede sociale forbundethed placerer Signe i en svær situation. Den konstrueres i modsætning til hende, og er næsten afhængig af at have hende som modpol. Signe er i stor risiko for at fremstå alene og udenfor. Hun har Aida, men som næste kapitel vil vise, var denne forbindelse ikke optimal. Signes selvrepræsentation som ambitiøs studerende, afværger dog risikoen ved at kontrollere hendes marginalisering. Hun bevarer ansigt ved at trække på den magt og legitimitet elevkategorien og den skemalagte rejse har i den institutionelle sammenhæng.

Signe fremstiller sig som en elev, der i modsætning til de andre, tager ansvar for egen læring. I fortællingen om, hvordan hun lærte at sige sin mening, fremstiller hun sig samtidig som en stærk person (s. 26). Hun vil ikke finde sig i noget, og hun er ikke bange for at være alene. Signes indsats for at skabe repræsentationerne og forbinde sig til Aida fjerner dog i praksis fokus fra det faglige arbejde, og peger på, at det netop er sociale bekymringer, der motiverer selvfremstillingen.

Signes fokus på de faglige aspekter i hverdagen, nødvendiggøres altså af de idealer, jeg søger at etablere og bekræfter betydningen af social forbundethed i hverdagen.

### ***Alternative seværdigheder***

Kapitel 1 fortalte, at hverdagen på skolen er præget af kedsomhed, usikkerhed og institutionel ligegyldighed. Arbejdsgrupperne kompenserer for disse negative stemninger, ved at lave en alternativ rejserute: Social forbundethed. Den officielle og den alternative rejse har samme destination: Uddannet. De rummer dog hver deres logik, om hvordan destinationen bedst nås. Den officielle rute fører omkring seværdigheder som faglige kompetencer, mens den alternative rute fører omkring *ensartethed* og *social tilgængelighed*. Dette kapitel har tilføjet *gruppeloyalitet* og *eksklusivitet* som vigtige elementer i social forbundethed.

Den usikkerhed, der bl.a. skabes af tilrettelæggelsen af hverdagen efter ”Ansvar for egen læring”, kræver loyalitet og eksklusivitet i grupperne. Brydes disse idealer trues forbindelsen mellem gruppemedlemmerne og dermed også de goder, der springer af den alternative rejse: Dannelsen af social forbundethed ophæver dels de negative associationer, den skemalagte rejse bærer med sig og tillader samtidig informanterne at fremstå som socialt relevante personer.

Forståelsen af ’alene og udenfor’ er blevet nuanceret i dette kapitel: Man er ikke automatisk udenfor, hvis man er alene. Thui og Sita konstruerede Signe som socialt irrelevant, en ’ikke-person’; de fratog hende venindepotentialet. Signe tog fra sin side kontrol over opløsningsprocessen

og søgte at konstruere Thui og Sita som useriøse elever. Det lykkedes hende at bevare ansigt; hun afværgede risikoen for at fremstå alene og udenfor. Risikoen kan således afværges med det rette argument, igennem den rette performance. Denne nuancering behandles mere indgående i kapitel 4 B.

Udforskningen af den sociale konstruktion af forskellighed har understreget betydningen af ensartethed. Den sociale produktion af forskelle synes at skabe 'ikke-personer'. Kan produktionen af ensartethed, der konstruerer og vedligeholder forbundethed, da forstås som forudsætningen for at blive anerkendt som en rigtig person? Er det denne grundlæggende funktion, der tillægger forbundethed den store betydning?

Min hypotese udbygges: Social forbundethed er forudsætningen for informanternes meningsfulde 'væren' på uddannelsen. Risikoen for at fremstå alene og udenfor, er risikoen for ikke at blive anerkendt som en socialt relevant person.

Det følgende kapitel (4 A&B) introducerer Aida, Eva og Zara og udforsker ovenstående spørgsmål. Jeg undersøger i dette ærinde, hvordan ensartethed skabes, hvordan Aida tilsyneladende kan dyrke to forbindelser og hvad der sker, hvis man ikke etablerer ensartethed til andre. Kapitlet fortsætter fortællingen om Signe - det synes relevant at undersøge, om hun har mere tilfælles med Aida end med Thui og Sita.

Jeg forlader nu Thui og Sita med et kort resume over deres videre rejse igennem uddannelseslandskabet.

### ***Thui & Sita***

Thui og Sita forstærker deres indbyrdes forbundethed i opløsningsprocessen. De begynder fx at dele fortællinger, der placeres i forhold til deres respektive kulturelle baggrunde. Thui fortæller, at hun ønsker at flytte i lejlighed med sin kæreste, men at de nok bliver nødt til at gifte sig først. De nærmer sig allerede grænsen for, hvad man kan tillade sig, uden at blive sladret om i lokale katolsk-vietnamesiske kredse.

Sita fortæller også om sit kærlighedsliv. Fortællinger om en kæreste, der bliver til ekskæreste, hvorefter hun finder en ny, skaber spænding i hverdagen. Fortællingerne er spundet ind i en tamilsk kontekst, hvor det er forbudt at have en kæreste. Mens det tamilske er relevant for at skabe en spændende og fortrolig stemning, ville det være forkert at tillægge det for meget vægt, idet det blot er den kontekst, der fremmer relevansen det hemmelige forhold til kæresten.

De fælles oplevelser af at have kærester på andre betingelser end danske sættes først i spil, da pigerne i modsætningsforholdet til Signe, har opnået en højere grad af forbundethed. Det er en risiko, men den belønner dem med at tilføje et socialt forbindende samtaleemne, der giver den stille praksis et mere solidt fundament<sup>17</sup>. De bliver mere ensartede og samtidig tilbyder kærlighedslivets associationer til intimitet og spænding et alternativ til den kedsomhed og usikkerhed hverdagen på grundforløbet er forbundet med (kap. 1).

Modul A erstattes af modul B og der skal vælges nye grupper. Thui og Sita vælger at være sammen med Fatima og Yasmin. Heller ikke denne gruppe fungerer optimalt og de danner ikke gruppe med dem igen, på trods af de begge anerkender, at Fatima sikrede dem flotte karakterer på modul B:

”... selvom jeg fik 13, så ville jeg fand’me ikke være sammen med hende igen. (hun fniser voldsomt). Ej, det er faktisk næsten kun hendes skyld, at vi fik de gode karakterer!” (Sita).

De vil ikke i gruppe med Fatima og Yasmin igen, fordi Fatima vil bestemme hele tiden. Thui og Sitas forbundethed er også på modul B, centreret omkring den stille praksis. Den oppositionelle logik, de før havde til Signe, bevares.

På modul C danner de arbejdsgruppe med Lone (kap.2). Kærester bevares som et forbindende samtaleemne, og her kan Lone være med: Hun bor sammen med sin kæreste. De etniske aspekter falder igen i baggrunden. Kærester er nu ’bare’ kærester – nogle gange gode og nogle gange dårlige. Lone finder hurtigt rytmen i den stille praksis. De tre piger har endelig fundet en gruppe med venindepotentiale: De går endda ud for at bowle en aften<sup>18</sup>. Den stille praksis mister sit oppositionelle udtryk. Pigerne konstruerer sig succesfuldt som ’lige stille’, hvilket skaber plads til faglige ambitioner, hvis rolle som opposition til intimitet og spænding ophæves. Sita forlader uddannelsen, da der er halvanden måned tilbage, mens Thui og Lone består grundforløbet. Thui er nu elev hos en privat tandlæge, mens Lone er i skolepraktik<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Det er en risiko, da kæreste-emnet kunne aktualisere erfaringsmæssige, etniske og religiøse forskelle imellem dem.

<sup>18</sup> Relationerne mellem informanterne var begrænsede til ”skoletid” – ligesom feltarbejdet. Informanterne (og jeg) var af og til i byen umiddelbart efter skole, men bowling-turen udgør én af to undtagelser, hvor informanter mødtes uden at følges ad fra skolen.

<sup>19</sup> Skolepraktik er et tilbud til de elever, der ikke selv finder en uddannelsesaftale (en elevplads). De bliver uddannet på skolen.

## **Kapitel 4: Social forbundethed**

Aida er 20 år og bor sammen med sine forældre og sin storebror. Broderen går på universitetet og det vil hun også gerne. Hun blev student i sommer og har svært ved at bestemme, hvad hun vil læse. Det bliver nok engelsk. Hun elsker at læse og analysere tekster og hendes engelsklærer i gymnasiet opfordrede hende til at læse videre. Hun går på klinikassistentuddannelsen, fordi den lød nem, og så kan hun få SU, mens hun overvejer, hvilket fag hun skal læse på universitetet til september.

19-årige Eva flyttede hjemmefra, til storbyen, for at starte på uddannelsen. Hun dropper dog ud af grundforløbet og flytter hjem igen efter en måneds tid. Det var alligevel for svært at undvære vennerne. Hun er meget fraværende i de sidste to uger. Dette ændrer ikke på, at hun er Aidas primære sociale forbindelse i den første tid på grundforløbet. Ingen af dem vidste, at Eva ville holde op og Aida satsede på Eva.

16-årige Zara er det tredje medlem i denne gruppe. Hun bliver introduceret i kapitlets B-del i tråd med den marginale status hun havde i gruppen. I modsætning til Lone, er Zara i en ung arbejdsgruppe, hvor forbundethed og ensartethed er en mulighed. Alligevel er Zara social marginal. Dette lader mig udforske hvordan og hvorfor forbundethed undgås. Først zoomer jeg ind på Aida og Evas forbundethed.

## 4 A: Den sociale konstruktion af ensartethed

”Eva og mig, vi snakkede om, at vi lige havde været til fest i weekenden – og så var der byfester i vores byer lige efter hinanden, så havde vi to også det at snakke om, fordi vi begge to var i byen hele tiden. Vi snakkede også om vores ekskæresten, for hun var også lige gået fra sin kæreste, og så havde vi også det tilfælles” (Aida).

Aida understreger, at hun og Eva havde noget ”tilfælles”. Det, de har tilfælles, er ikke deres fremtidsplaner, deres fortid eller deres holdning til uddannelse. Den sociale konstruktion af ensartethed centrerer sig i stedet selektivt omkring gruppemedlemmernes aktiviteter udenfor skolen. I forrige kapitel forbandt Signe og særligt Thui og Sita sig gennem en fælles praksisform: Den stille praksis. I denne gruppe bliver fester og ekskæresten betydningsfulde sociale fællesnævner, muliggjort af ydre begivenheder som byfester og nylige separationer med kæresten.

Fællesnævnerne definerer Eva og Aida som vilde og selvstændige unge, der går til fester og drikker, og samtidig som sårbare unge, idet de har mistet deres kæresten. Den sociale forbundethed udgør, som Thui og Sitas, en base, der tilbyder spænding og intimitet, og opvejer den faglige kedsomhed og de institutionelt skabte følelser af usikkerhed og svigt.

### **”Jeg... også...” - Individualistiske forbundenheder**

Aida og Evas fællesnævner afføder en praksis, en bestemt omgangsform, der støtter op om og forstærker forbundetheden og det ’vilde, selvstændige unge’ udtryk. ”Jeg” og ”også” var meget brugte ord i Eva og Aidas samtaler og knyttes også ofte til deres handlinger:

”Vi sidder i projektrummet mandag morgen. Signe spørger Aida, hvordan weekenden er gået? Hun fortæller, at hun var til fødselsdag med dem, hun gik på gymnasiet med. Hun tabte så meget i ølspil, at hun måtte ringe til sin far og blive hentet. ”Jeg var så fuld, at jeg hverken kunne gå eller stå op længere”, siger hun i en sensationel tone. Eva tager sig til hovedet og siger ”Arghhh – jeg har det dårligt”. Aida siger drillende ”Er du syg, eller...?”. Eva fortæller, at hun også var i byen i lørdags – og hun kan ikke huske noget som helst, hverken fra lørdag formiddag eller nat. Hun drak en halv flaske Jack Daniels og så var de ellers bare i byen. Signe fortæller ikke om sin weekend – først senere, da jeg spørger hende, siger hun, at hun var inde og se ”Madagaskar” i biffen sammen med et par venner fra taekwondo. Den var rigtig sjov!”.



En erfaring ”jeg” har haft, følges op med en lignende erfaring, det andet ”jeg” har haft. ”Jeg” fremhæver det individuelle, det selvstændige, mens ”også” sørger for at reproducere og forstærke ensartetheden, mellem Eva og Aida. I modsætning til den stille praksis’ betoning af ”vi” og ”os”, er der i denne gruppe plads til, nærmest krav om, at fremhæve sig selv. Det er vigtigt at have sin egen mening og egne erfaringer, om end de skal dreje sig om det samme emne og udtrykkes i den rigtige form. Signes tur i biografen er fx ikke et relevant emne, når weekenden diskuteres. Til gengæld er der plads til Signes ’jeg’ i denne gruppe – det ’jeg’, der i den stille praksis blev forstået som et forsøg på at dominere. Signe finder således sin forbundethed til Aida og Eva i formen, nærmere end i indholdet. Hun er ikke ’vild’ på samme måde som Aida og Eva.

Forrige kapitel viste, hvordan Signe tog afstand fra at drikke alkohol (s.26). Hun går op i sport, ikke fester. Feltnoten viser, at Signe ikke rigtigt ’er med’ i den sociale forbindelse mellem Aida og Eva. Den forbundethed, hun skabte sammen med Aida omkring fælles erfaringer fra sport, italesættes ikke, når Eva er der.

Eva er dog ofte fraværende og når Aida og Signe er alene, dyrker de en forbundethed centreret om sport og fyre, ikke fester og fyre. Aidas forbundethed til Signe udtrykkes og forstærkes gennem ”jeg... også...” praksisformen, der også mellem Signe og Aida skaber en fællesnævner, der kan betegnes som ’selvstændig’.

Signes marginalitet i forhold til Aida og Eva forklarer, hvordan Aida kan have to forbundetheder. Aida honorerer loyalitetsprincippet og prioriterer sin relation til Eva højere end relationen til Signe. Signe udgør derfor ikke en trussel mod eksklusiviteten i Aida og Evas forbundethed.

Aidas mulighed for at dyrke to, om end hierarkiserede, forbundetheder understreger en vigtig konklusion: Ensartethed – de sociale fællesnævner, som forbundethed dannes omkring – er sociale, relationelle og situationsbestemte konstruktioner – også selvom informanterne oplever dem som resultatet af mødet mellem forenelige iboende karaktertræk. Aida kan både være ’vild’ og ’sporty’, men tilsyneladende ikke på samme tid.

Jeg afsluttede forrige kapitel med at spørge, om Signe har mere tilfælles med Aida end hun har med Thui og Sita? Dette spørgsmål synes at have mistet sin appel, i konklusionen om, at ensartetheden mellem informanterne er resultater af sociale forhandlinger og ikke et spørgsmål om iboende karaktertræk. Det synes mere påtrængende at se nærmere på den selektivitet, der medvirker til konstruktionen af ensartethed.

### *Sigende tavsheder*

Den vægt, ensartethed tillægges i forbundethederne, lukker for en række mulige udtryk og performances. Thui, Sita og Signe underkommunikerede bl.a. deres forskellige kulturelle baggrunde for at skabe ensartethed (s.21 og 25). Aida betragter sig som en engageret gymnast, men anvender ikke denne selvrepræsentation sammen med Eva. Den skaber adskillelse, ikke forbundethed. Omvendt ophører festtemaet efter Eva forlader uddannelsen – det adskiller Aida og Signe.

Jeg interviewer Aida efter tre måneders deltagerobservation. Her lægger hun vægt på emner, jeg kun har hørt hende nævne i bisætninger. Hun fortæller fx længe om at komme fra Bosnien: hvordan det var at bo der, hvordan det er at være i Danmark nu, hvordan hun betragter sig selv som dansker og at hun er blevet mere troende, efter hun kom til Danmark. Hendes forældre er ateister, men hun betragter sig som muslim.

Interviewet rummer endnu en overraskelse: Hun vil på universitetet. I den sammenhæng beskriver hun begejstret sin tid på gymnasiet: hvor gode venner hun fik, hvor meget de lærte og hvordan hun savner at lære noget bogligt. En genlæsning af mine feltnoter mindede mig om, at hun den første dag i felten nævnte sin studentereksamen flere gange. Feltnoterne viste også, at dette emne ikke gav respons – det blev mødt med tavshed. I det private interview åbner hun dog emnet igen.

Det kan have betydning, at Aida sidder overfor mig, en universitetsstuderende, i interviewet. Italesættelsen af ønsket om at komme på universitetet, kan læses som Aidas forsøg på at etablere ensartethed mellem os. Interviewsituationen er nemlig også en social situation (Rubow 2003: 239-241) og det ville være naivt at tro, at feltens sociale regler ophæves helt, blot fordi vi er alene.

Jeg forsøgte dog i dette, som i mine andre interviews, at skabe et alternativt samtalerum. Jeg tog kontrol over situationen, hvilket var atypisk i deltagerobservationen på skolen, hvor jeg tilpassede mig gruppernes stil. I interviewsituationerne ændrede jeg dette ved at være mere formel og forklarende om rammen for interviewet<sup>20</sup>. Jeg understregede min status som forsker – min sociale irrelevans (se også s.24-25) – og søgte derigennem at skabe et rum, hvor markeringer af uensartethed ikke udgjorde en trussel. Aidas fortællinger om sin religiøsitet og herkomst indikerer, at jeg fik etableret dette rum, da disse emner adskiller os. I det sociale rum på skolen er emnerne, ligesom hendes ønske om at læse på universitetet, potentielle trusler mod ensartetheden til Signe.

---

<sup>20</sup> Selve interviewet kontrollerede jeg kun i lav grad. Jeg prioriterede, at informanterne fortalte om det, *de* oplevede som væsentligt. Data fra interviews, eller etnografiske samtaler (Bernard 1994: 210), er således genereret i samspil mellem informanterne og mig.

Aida er den eneste af mine informanter, der betragter sig selv som boglig. De andre informanter artikulerede ofte den modsatte selvfremstilling: 'Ikke boglig'. Underkommunikationen af den boglige selvforståelse er således central for Aidas forbindelse til Eva såvel som til Signe.

Disse tavsheder fortæller om felten. De underkommunikeres, fordi de ikke passer ind i den type erfaringer Aida og Eva, og derefter Aida og Signe forhandlede som betydningsfulde for deres forbundethed. De falder hverken under den samlede overskrift: 'vilde og selvstændige unge' eller 'sporty og selvstændige unge'. Kommunikationen af disse emner kunne bremse den sociale produktion af intimitet og spænding, som forbundethed muliggør. Dette ville vanskeliggøre transformationen af den kedelige og usikre tid til en meningsfuld hverdag, hvor informanterne opnår anerkendelse som 'rigtige' personer.

Informanterne er ikke 'rigtige' personer, fordi de møder de forventninger, der er forbundet til at være 'elev' (kap.1). Disse forventninger må, som vist med Aida, underkommunikeres, idet de truer med at markere den fagligt engagerede som anderledes. Informanterne henter i stedet denne status igennem social forbundethed. De er 'rigtige' personer, fordi de demonstrerer venindepotentiale: Ensartethed, tilgængelighed og loyalitet gør dem socialt relevante. Social forbundethed er således en væsentlig forudsætning for informanternes meningsfulde væren-i-verden, deres væren-i-hverdagen.

Den sociale konstruktion af ensartethed understreges som et afgørende turistmål, der *må* besøges, hvis den alternative rute gennem uddannelseslandskabet skal realiseres. Underkommunikationen af forskelligheder fortæller, at den sociale konstruktion af ensartethed kun er succesrig, hvis den ikke genkendes som en selektiv og delvist arbitrær konstruktion. Ensartethed skal føles som et produkt af mødet mellem varige og stabile personlige egenskaber – personligheder – der er forenelige. Dette øger betydningen af den alternative rute, der netop maskerer den heterogenitet, der karakteriserer informanterne (s.6) og producerer ensartethed ved selektivt at fremhæve få sociale fællesnævner.

### ***Kamæleoner eller kerner?***

Performanceteorien har hjulpet analysen, men nu synes en ulempe at vise sig. Der er fare for at fremstille informanterne som sociale kamæleoner. Kamæleonen ændrer udseende for at passe ind i den ydre sammenhæng, den er i. Det er et instinkt, uafhængigt af intention, selvforståelse eller agentur. Informanternes evne til at underkommunikere forskelsskabende selvrepræsentationer,

mens de overkommunikerer repræsentationer, der skaber ensartethed, må ikke forveksles med et sådant instinkt. Signe var villig til at tage risikoen for at fremstå alene og udenfor. Det er Zara, det tredje og socialt marginale medlem af Aida og Evas modul A gruppe, også.

Jeg har afsluttet analysen af Aida, Eva (og Signes) sociale forbundethed uden at tildele Zara en stemme. Dette er gjort i overensstemmelse med den rolle, hun spillede i gruppen. Zara kommer aldrig med i Eva og Aidas forbundethed, og jo stærkere den bliver, des mere marginaliseret bliver Zara.

Zaras marginale sociale status understreger, at informanterne ikke 'bare' tilpasser sig de ydre situationer, de befinder sig i. Dette udfordrer den direkte forbindelse i min hypotese om, at social forbundethed er en vigtig forudsætning for informanternes meningsfulde væren-i-verden – deres væren på uddannelsen. Kapitel 4 B diskuterer social marginalitet med henblik på at nuancere denne forståelse.

En sådan diskussion risikerer dog at falde i den modsatte grøft og fremstille informanterne som produkter af en varig identitetskerne. Dette er i overensstemmelse med informanternes selvforståelser, men ikke med deres praksis. Her har den performanceteoretiske tilgang hjulpet mig undervejs. Den har vægtet det at *fremstå* på en ønsket måde og ikke opfordret mig til at lede efter et bagvedliggende sandt menneske, der styrer de indtryk, andre får af det. Målet med indtryksstyring er social harmoni, eller som mine informanter ville sige: At have noget tilfælles. Dette forhindrer at man taber ansigt og sikrer anerkendelse som en socialt relevant person. Praksis viser dog også, at social harmoni, eller ensartethed, ikke forfølges til enhver pris.

En mere nuanceret forståelse af de processer, der omgiver konstruktionen af social forbundethed, kræver et nyt analytisk redskab. Et redskab, der både kan belyse forholdet mellem 'kamæleoner og kerner' og mellem informanternes reificerede forståelser og den processuelle konstruktion af ensartethed for derved at låne mening til Zaras marginale sociale status; hendes manglende ensartethed og forbundethed til andre elever.

### ***Identitetsinvesteringer & mangfoldige subjekter***

Antropologen Henrietta Moore (1994) anvender begrebet "investment"<sup>21</sup>. Begrebet lokaliserer individers *motivation* til at kommunikere en given identitet imellem personlig interesse og følelsesmæssigt engagement (Ibid.: 64). Jeg har hidtil beskæftiget mig implicit med identitet i fokuset på ensartethed og forskellighed. I forståelsen af hvordan Zara *ikke* konstruerer sig som ensartet og forbinder sig til sin gruppe, synes det således oplagt at introducere en identitetsteori.

---

<sup>21</sup> Moore har selv lånt begrebet af Holloway (1984:238). Jeg anvender det her som foreslået af Moore.

Moore foreslår, at mennesker kan ses som mangfoldige eller sammensatte subjektiviteter (Moore 1994: 55; se også Davies & Harré 1990). Hvert menneske rummer en række samtidige og ikke nødvendigvis ensrettede subjektiviteter, eller positioner. Moore hævder, at disse positioner er tilgængelige igennem identifikation med brede samfundsdiskurser og personligt kendte diskursive praksisser<sup>22</sup> (Moore 1994: 55). Ved at identificere sig med en given diskurs, opstår en subjektspostion eller subjektivitet. Diskursen bliver meningsfuld i forhold til denne position, netop fordi den investeres i. Personlige oplevelser og diskurser påvirker og er gensidigt afhængige af hinanden i en sådan grad, at de ikke kan adskilles<sup>23</sup>.

Forskellige positioner vil medføre forskellige forventninger og krav. Signes selvrepræsentation som ambitiøs elev illustrerer: Hun identificerede sig med en diskurs om den 'gode elev' og aktiverede dermed de sandheder og forventninger, diskursen rummer. Hun gjorde andre forventninger og succeskriterier gældende end de, der stammede fra Thui og Sitas positionering, der kan lokaliseres i en diskurs om, hvordan man er en god veninde<sup>24</sup>.

Diskurser, og dermed også de positioner, der udspringer af identifikation med dem, er hierarkisk stratificerede (Ibid.: 65). Dette ses fx i Signes identifikation med 'den gode elev', der i forhold til den officielle rejse er mere magtfuld end 'den gode veninde', der til gengæld er mere magtfuld set i forhold til den alternative rute – social forbundethed - som skaber en meningsfuld hverdag og lader informanterne fremstå som socialt relevante, rigtige, mennesker, gennem konstruktionen af ensartethed. De to ruter fører på hver deres måde til destination: Uddannet, men aktiverer hver deres krav og forventninger til informanterne, der ligeledes har en dobbelt forventning: Dels at de får de nødvendige faglige kvalifikationer, og dels at de har plads til at 'være' i processen.

Tesen om "mangfoldige subjektiviteter" belyser informanternes underkommunikation af positioner. De kan netop ikke reduceres til den eller de få, sociale fællesnævner, de aktiverer for at skabe social forbundethed.

Diskurser er ligeså mangfoldige som personer. Informanterne positionerer sig fx alle indenfor en diskurs, der rummer sandheder om, hvordan man meningsfuldt kan være ung. Aida og Evas fællesnævner, vild, selvstændig og sårbar, kan læses som positioner, der springer af

---

<sup>22</sup> Moore bygger på Foucault (1981) og definerer diskurs som historisk, kulturelt og samfundsmæssigt specifikke *strømninger* af sandheder, der indsnævrer hvad mennesker meningsfuldt kan sige, tænke og gøre i relation til et givent område i en given tid.

<sup>23</sup> Min adskillelse af diskurs og person i det følgende er således rent analytisk.

<sup>24</sup> Lone og Bentes forskellige tilgange til gruppedannelsen i kapitel 2 belyses også. De positionerede sig indenfor to forskellige diskurser, der har indflydelse på hvordan man meningsfuldt kan være hhv. ung og voksen. De to positioner bærer forskellige forventninger og krav, og forklarer dermed de forskellige tilgange til gruppedannelse.

identificeringer med denne diskurs. Dette forhindrer dog ikke, at Aida også investerer i andre positioner, som fx sporty og selvstændig, som hun gør, når hun er sammen med Signe, eller den mere boglige position hun identificerer sig med, i interviewet med mig.

Ungdomsdiskursen er en mangfoldig og nuanceret diskurs med mange tilgængelige positioner. Dette syn på personer og diskurser skaber således hverken en forventning om, at alle, der positionerer sig indenfor fx ungdomsdiskursen er ens, eller at den samme person altid vil positionere sig på samme måde indenfor den samme diskurs. Diskurser er ligeså mangfoldige som subjekter og det er den del af en diskurs, der investeres i, hvis 'sandheder' aktiveres.

De mangfoldige subjektiviteter bindes sammen af kroppens fysiske grænser og en personlig oplevelse af historisk kontinuitet (Ibid.: 55). Således vil man have tendens til at genbruge positioner og betragte ældre investeringer som mere legitime og anvendelig end nye. Investeringer i positioner skal desuden love et ønsket afkast i forhold til ens forestilling om, hvem man ønsker at være (Ibid.: 66). Tidligere positioner og fremtidsforestillinger er dog lige så flersidige som de mangfoldige subjektiviteter en person rummer. Informanterne er således hverken sociale kamæleoner, der instinktivt tilpasser sig, eller individer styret af en identitetskerne. De er kreative subjekter, der indenfor visse begrænsninger handler for at maksimere deres udbytte<sup>25</sup>. Det ønskede udbytte er i rapportens kontekst allerede fastslået som skabelsen af forbundethed, via den sociale konstruktion af ensartethed. Det er dog netop denne antagelse 16-årige Zaras socialt marginale status udfordrer.

De nye analytiske redskaber *investeringer* og *mangfoldige subjektiviteter* lader mig nu undersøge, hvordan Zara kan undlade at forbinde sig socialt. Dette burde belyse og nuancere min hypotese om, at social forbundethed og etableringen af ensartethed udgør vigtige forudsætninger for informanternes meningsfulde væren-i-verden.

---

<sup>25</sup> Moore understreger, at intet menneske nogensinde kan være fuldt bevidst om konsekvenserne af dets handlinger (Moore 1994: 53). Der er således ikke tale om super-bevidste personer.

## 4 B: Social marginalitet?

Zara bor sammen med sine forældre og tre søstre. Hun afsluttede tiende klasse i sommer og ville gerne på HF. Hun bestod ikke optagelsesprøven og måtte iværksætte ”plan B”. Det skulle være noget med sundhed, og noget hun kunne komme i gang med uden en studentereksamen. Hun synes klinikassistent lød spændende og håber at kunne blive tandplejer bagefter. Da Zara endnu ikke er kommet til orde, synes det rimeligt at lade hende præsentere sig selv:

”Det vigtigste du skal huske, er at jeg ikke er egoistisk, jeg giver meget til mine veninder, jeg er troende og jeg elsker musik – al slags! Jeg hører både normal musik og religiøs musik – og jeg ser også både amerikanske film og indiske film og film, der handler om Islam. Og jeg er troende. Jeg beder små bønner flere gange om dagen (Hun reciterer en bøn for mig på arabisk, mens hun ser mig intenst i øjnene)” (Zara).

Denne selvrepræsentation stammer fra et interview, jeg lavede med Zara fire måneder inde i grundforløbet. Svaret viser to af Zaras investeringer. I den ene positionerer hun sig i en ungdomsdiskurs, og identificerer sig med film og ”normal musik”. I den anden identificerer hun sig med en religiøs diskurs og positionerer sig som en god muslim, der er ”troende”, hører ”religiøs musik”, ser film om Islam og beder<sup>26</sup>. Zara præsenterer sig således som et mangfoldigt subjekt: Hun gør både ’normale’ og ’religiøse’ ting.

Fremhævelsen det normale og det religiøse tyder på, at Zara oplever positionerne som modsatrettede, men ikke gensidigt udelukkende. Det forklarer dog ikke, hvordan Zara bliver marginal i relationen til Aida og Eva. Tværtimod synes det, at hun har mange potentielle ligheder med de andre gruppemedlemmer, der alle betragter sig som unge; og måske særligt med Aida, der også betragter sig selv som muslim.

Zaras identificering med ungdomsdiskursen skaber en position, der kan opsummeres som ’ung og medieorienteret’. Positionen sidestiller Zara og jeg; den skaber en social fællesnævner mellem os, som hendes investering i den religiøse diskurs ikke gør. Under hele feltarbejdet fortalte hun mig om Islam. Disse fortællinger adskilte os, da hun positionerede sig som en vidende, god muslim, når hun fortalte. Dette ’tvang’ mig til at positionere mig som ikke-muslim, kristen og/eller

---

<sup>26</sup> Understregningen af at være uegoistisk refererer ligeledes til Zaras forståelse af at være en god muslim – man er tolerant og givende.

forsker<sup>27</sup>. Ingen af disse roller etablerede os som socialt relevante for hinanden. Når Zara positionerede sig i ungediskursen, var jeg dog hverken forsker, kristen eller voksen, jeg var en veninde, hun kunne dele sin tid i kantinen med. Hvorfor aktiverer hun ikke denne investering for at etablere venindepotentialer i forhold til Aida og Eva, og senere til Aida, Signe og Lone?

### ***Frivillig marginalitet?***

Min forbløffelse over Zaras 'manglende' anstrengelser på at forbinde sig til sin gruppe, kulminerer sidst i grundforløbet. Zara begynder at opføre sig som en forelsket teenager:

”Zara ser en fyr i kantinens køkken. Hun kigger overdrevent, som var hun meget nærsynet og jeg spørger, hvad der er? Hun siger, at hun tror, det er en fyr, hun kender. Dramatikken i hendes mimik fortæller mig, at hun gerne vil have, jeg spørger ind til det – og jeg spørger, om det er ham, hun har været lidt forelsket i. Det er det. Han kommer tættere på - det er ikke ham alligevel, men hun fortsætter fortællingen: Hun så ham i bussen den anden dag. Hun blev helt – det var ligesom at få noget i hovedet. Hun tog en test om at være forelsket i et blad: ”*De fleste af tegnene på forelskelse kendte jeg – alt det med den syvende himmel, sommerfugle i maven og sådan, men så stod der 'blød i knæene' – og det har jeg faktisk aldrig prøvet, men da jeg så ham i bussen... Jeg satte mig faktisk hårdt ned – jeg faldt nærmest. Så nu ved jeg, hvad de mener med at være blød i knæene*”. Hun drømmer nogen gange om ham om natten; hun prøver at lade være, for hun må rigtig ikke drømme om fyre - men man kan jo ikke styre sine drømme”.

Zara er ikke socialt marginal på modul A og B, fordi hun ikke kan positionere sig i de samme diskurser som Eva, Aida og Signe. De talte også om kærester og umulige forelskelser. Zara kunne have aktiveret identifikationen med 'forelsket', en udvikling af 'ung og medieorienteret' i relationen til arbejdsgrupperne, ligesom hun aktiverede den i sin relation til mig. I stedet distancerer hun sig fra gruppen. En udforskning af Zaras anden investering – investeringen i den religiøse diskurs, belyser hendes marginale sociale status mere meningsfuldt.

Jeg spørger, i samme interview som tidligere (s.38), hvilken rolle det spiller, at både hun og Aida er muslimer. Zara svarer ophidset:

---

<sup>27</sup> Feltarbejderen vælger således ikke alle sine roller i felten selv (Otto 1997).



”Z: Aida! Hun synes hun er muslim – men hun skal ikke komme og sige muslim til mig! Jeg ved godt, at hun siger, at hendes forældre ikke er troende – det tør hun godt stå ved – men du har altid dit eget valg! Du kan altid vælge, om du vil være mere troende og sige: Mor og far, jeg vil være troende og gøre de rigtige ting.

K: Hvad mener du med de rigtige ting?

Z: Ligesom der står i Koranen. Man skal ikke gå med drenge og drikke. Man skal dække sin krop. Man skal tage en lang bluse på ud over sine bukser, ellers er det ligesom man er nøgen. Hvis man vil, er det også bedst at tage tørklæde på. Aida siger, at det er fordi hun kommer fra Bosnien, og det er i Europa, og hun siger, at det er helt anderledes end i Mellemøsten – men jeg mener, at en muslim er en muslim lige meget hvad – og lige meget hvor man kommer fra!”  
(Zara).

I interviewspørgsmålet sidestiller jeg Zara og Aidas positioneringer som muslimer. Zaras reaktion er voldsom, men forståelig; hun er både følelsesmæssig forpligtet og har en personlig interesse i positionen. Interviewuddraget viser forskellen i de to positioneringer inden for den sammen brede religiøse diskurs. Aida hævder, at hun er muslim, men alligevel drikker hun, har kærester og går hverken med tørklæde eller dækker sin krop. Sådan er Zara ikke, og ifølge hende er andre gode muslimer heller ikke sådan. Dette indikerer, at investeringen i ’god muslim’, har betydning for at Zara undlader at forbinde sig, og skabe ensartethed i relation til Aida.

### ***Forskels-skabende ligheder***

Den umiddelbare lighed mellem Aida og Zara, at de tror på Islam, synes at være det, der adskiller dem. Søger Zara at etablere sig som ensartet med Aida, og resten af gruppen, må hun underkommunikere sin investering i at være en god muslim. Den (hypotetiske) underkommunikation rummer en risiko for, at Zaras positionering som ’god muslim’ sidestilles med Aidas – som Zara tager kraftigt afstand fra. Konklusionen om, at ensartethed etableres ud fra en enkelt eller få fællesnævner, men skaber en illusion om en bredere ensartethed gennem en konsekvent underkommunikation af interpersonelt divergerende investeringer, understreger denne risiko (s.34).

Jeg kan nu konkludere, at vigtige investeringer *må* kommunikeres for at bevare deres ønskede identifikation, hvis de er direkte udfordrede. Dette kaster nyt lys over Signes marginalitet i forhold til Thui og Sita. Signe fortalte gentagende gange om sine oplevelser med at blive mobbet, fordi hun ikke ville drikke alkohol. Hun var stærk og ”valgte ensomheden over dårlige venner”. Oplevelsen lærte hende altid at sige sin mening, at være oprigtig og direkte (s.26). Kunne dette

være en betydningsfuld investering i en subjeksposition? Det ville forklare, hvorfor hun ikke kan performe de stille idealer, ligeså godt som Thui og Sita. Det stille, det konsensusøgende, strider imod Signes forståelse af den person hun er, og gerne vil være. Dette billede synes således vigtigere at bevare, end at skabe social forbundethed. Zara og Signes prioriteringer udfordrer min hypotese om, at det er vigtigt at blive anerkendt som et socialt relevant menneske i hverdagen på skolen – at informanternes meningsfulde væren-i-verden er bundet op på social forbundethed. Zara er et mere radikalt eksempel. I modsætning til Signe, har hun ikke en alternativ forbundethed, som hun kan demonstrere sine sociale evner i forhold til og er derfor i større risiko for at fremstå alene og udenfor.

Minder jeg mig selv om, hvordan jeg har virket som informant i dette afsnit, afdramatiseres Zaras situation: Hun er socialt marginal i forhold til sine gruppefæller, men hun er ikke alene og udenfor. Hun har mig<sup>28</sup>. Dette accentuerer en af mine vigtige roller i felten, der samtidig forklarer, hvordan jeg 'problemfrit' fik adgang til grupperne. Var man i risiko for at fremstå alene og udenfor, kunne man være sammen med mig. Jeg ville altid gerne lytte og snakke. Jeg præsenterede et risikofrit socialt rum<sup>29</sup>.

Min sene adgang til Zaras investering i 'ung og forelsket' antyder dog at mit selskab ikke er helt risikofrit. Den unge position forbinder Zara og jeg, mens den religiøse adskiller os. Alligevel kommunikerer Zara ofte sidstnævnte i højere grad. Zara fortsætter fx fortællingen om at være forelsket (s.39) således:

*"Jeg er ikke som andre piger. Har du nogen sinde mødt en som mig? Jeg har lært rigtig meget om Koranen og religionen det sidste ½ år. I forgårs græd jeg, mens jeg hørte noget fra Koranen, fordi jeg elskede og frygtede Allah så meget. Det er den bedste måde at vise sin tro på – ved at fælde én tåre, fordi man frygter Gud så meget!"* Zara taler i en indtrængende stemme – hun er meget stolt af sig selv, men hun blærer sig ikke. Hun fortæller, at af alle de piger, der starter herinde på skolen, vil de færreste være som hun. *"Men Karin"*, siger hun, *"jeg er jo også en teenager..."*.

Feltnoten illustrerer, hvordan Zara fremhæver sin investering i sandhederne om, hvordan man er en god muslim, lige efter hun fortæller om forelskelsen. Positionerne sameksisterer, men det synes

---

<sup>28</sup> Zara har, som mine andre informanter, familie og venner udenfor skolen, som hun er forbundet til. Disse er dog irrelevante i denne sammenhæng, hvor det drejer sig om at performe og skabe bestemte indtryk på skolen.

<sup>29</sup> Min adgang til grupperne lettedes også af, at jeg var en akademisk ressource. Jeg kunne hjælpe med at forstå tekst eller spørgsmål i modulprojekterne og rette stavfejl inden informanterne afleverede.

ikke uproblematisk at udtrykke dem overfor mig. Jeg får en fornemmelse af, at den ene position truer med at udelukke den anden. Hvordan dette hjælper med at forklare min sene adgang til Zaras følelser af forelskelse, vender jeg tilbage til sidst i kapitlet. Her fokuserer jeg først på Zaras overkommunikation af at være en god muslim.

I den logik analysen har fuldt hidtil, burde Zara vægte positionerne omvendt, og dermed fremstille sig som et socialt relevant menneske i forhold til mig. Den teoretiske inspiration fra Moore tillader mig at se denne 'fejlprioritering', som en meningsfuld handling. Diskurser er hierarkisk stratificerede, og som følge deraf er positioneringer også mere eller mindre magtfulde. Zaras investering i den religiøse diskurs er mere betydningsfuld end hendes investering i at være ung, mere betydningsfuld end at fremstå populær. Det er investeringen i at være en god muslim, der gør Zara stolt. Hun er unik, "ikke som andre piger".

Zaras selvvalgte sociale marginalitet nuancerer sammenhængen mellem social forbundethed og meningsfuld væren-i-verden. Selvom den sociale konstruktion af ensartethed er en dominerende proces i felten, må den ensartethed, der etableres og skaber forbundethed, finde resonans i de involverede informanternes personlige oplevelser af dem selv. Meningsfuld 'væren' handler ikke blot om at blive anerkendt som en social relevant og rigtig person, det handler også om at føle sig som sådan. Dette har ligget mellem linjerne i de forrige kapitler, men mit fokus har primært behandlet mulighederne for social forbindelse, uden at tillægge begrænsninger megen vægt. Den nye analytiske vinkel, inspireret af Moore, fremhæver kompleksiteten i det sociale arbejde og tilbageviser effektivt enhver forestilling om, at informanterne er sociale kamæleoner. De har et bredt repertoire af positioneringer til rådighed, men de tilpasser sig ikke frit ydre omstændigheder.

Hvis mangfoldige subjektiviteter uproblematisk investerer i mange subjekspositioner, undrer det dog stadig, at Zaras kommunikation af investeringen i ung og forelsket synes at true investeringen i at være en god muslim. Denne personspecifikke undren kan bredes ud og dække hele min informantgruppe: Hvis alle informanterne er mangfoldige subjekter, hvordan får konstruktionen af ensartethed så sin store betydning? Burde den personlige mangfoldighed og positionernes kontingens ikke afspejles i de sociale forbindelser? Jeg vender tilbage til denne undren sidst i kapitlet. Først afrunder jeg fortællingen om Zara, Aida og Signe og Lone, der på modul B kom med i gruppen.

### ***”De er bare så useriøse...”***

Modul B er et turbulent modul. Lone allierer sig forsøgsmæssigt med Aida og Signe. (Eks)kærester er stadig et centralt forbindende emne og i starten er Lone og Signe fælles om at have forladt dårlige grupper. Mens Signe fortæller, hvor dovne Thui og Sita var, fortæller Lone, hvor irriterende Bente var: ”Hun kaldte sig altid for min mor – hvor træls er det?! Jeg er ikke et lille barn!”. Denne fællesnævner er dog ikke stærk nok til at konkurrerer med Signe og Aidas ’selvstændig og sporty ung’- forbindelse, der bevarer ”Jeg... også...” praksissen, som understøtter identificeringerne som selvstændige og oprigtige. Lone finder ikke ind i denne praksis. Kapitel 3 viste, at hun på modul C hurtigt fandt takten i den stille praksis sammen med Thui og Sita. Praksisformen, der vægter ’os’ i stedet for ’jeg’, synes at appellere mere til Lone.

Inden længe opstår en konflikt. Aida og Signe fortæller Lone og Zara, at de er ”dovne og useriøse”. Den direkte konfrontation bekræfter deres fællesinvestering i selvstændighed og oprigtighed, og forstærker deres forbundethed i modsætningsforholdet til ”de dovne”. Zara mener, at det er Signe og Aida, der er useriøse, fordi de ikke vil være klinikassistenter. Lone grupperer sig med Zara, imod de to andre. I en periode på 14 dage står det faglige arbejde stille, mens parterne beskylder hinanden for at være dovne og useriøse.

Ingen af parterne forstår hinandens argument. De mener alle, at de tager uddannelsen seriøst. I praksis handler konflikten dog også om andet end fagligt engagement. Pigerne har ikke en forbundethed, der kan maskere og ugyldiggøre de forskelle, der er ligeså mange af mellem dem, som der er ligheder. Signe betegner fx Zara som en ”enspænder”, fordi hun hverken sidder sammen med gruppen i projektrummet eller kantinen. Det er sociale idealer, der brydes – ikke faglige krav, der negligeres.

Det analytiske skel jeg har arbejdet med i rapporten mellem det faglige og det sociale er således ikke nær så entydigt i praksis. Der er en stærk sammenhæng mellem det sociale og det faglige arbejde. Informanterne definerer et godt samarbejde på samme måde som en god gruppe: Man er fælles om at gøre tingene og man gør lige meget. Magtforskelle og uligheder maskeres. I en gruppe, der ikke er socialt forbundet er dette ideal svært at nå. Den sociale forbundethed kræver, men reproducerer også ensartethed, hvorved forskelligheder mellem gruppemedlemmerne maskeres – også i det faglige arbejde.

De sociale processers indflydelse på tilegnelsen af faglige kompetencer er nu tydelig. Informanterne er rejst ud for at få en uddannelse. Dette mål muliggøres dog i høj grad af de sociale afstikkere, der konstruerer hverdagen som meningsfuld og informanterne som socialt relevante, og rigtige, mennesker. Tilrettelæggelsen af den officielle rejse, ”Ansvar for egen læring” opfordrer informanterne til selv at planlægge, hvilke faglige seværdigheder de vil besøge og hvornår. I stedet bruger informanterne denne frihed til at besøge turistmål, der sikrer deres meningsfulde væren-i-verden. Ankomsten til ’Destination: Uddannet’ er afhængig af begge ruters succes. Er den alternative rejse ikke succesfuld, har det en negativ påvirkning på opnåelsen af faglige kompetencer. Zara har fx ikke lyst til at lave gruppearbejde med Aida og Signe, der heller ikke trives med udviklingen i gruppen. Lone siger endda: ”Til sidst havde jeg bare ikke lyst til at komme i skole - ikke med den gruppe”.

### ***Harmoniske afslutninger***

Signe og Aida danner arbejdsgruppe med 16-årige Venera til modul C. De består alle tre grundforløbsprojektet og mens Signe og Venera nu har en elevplads hos hver deres tandlæge, overvejer Aida stadig, hvilket universitetsstudium, hun skal søge ind på.

Zara danner gruppe med 17-årige Maha på modul C. Maha er muslim, men bærer hverken tørklæde eller løstsiddende tøj som Zara. Zara betragter hende dog som en god muslim, der bare ikke er klar til at gå med tørklæde endnu. De to piger opbygger en forbundethed, hvor det er underforstået og uudfordret, at de er gode muslimer. De kan begge lide arabisk musik, men mest af alt kan de lide at have det sjovt, at være unge, ironiske og sarkastiske. Zara stræber således også efter anerkendelse som et rigtigt, socialt relevant menneske. Dette ønske kan ikke realiseres fuldt ud i hendes relation til mig, da jeg til tider træder ud af rollen som social relevant og ind i en forskerrolle (se s.24 og 33).

Forbundetheden til Maha lader Zara fremstå socialt relevant og sammen skaber de en intimitet og spænding, der muliggør deres meningsfulde væren-i-hverdagen. Det faglige arbejde synes styrket af deres forbundethed. Zara laver gerne gruppearbejde med Maha og de arbejder hårdt, og længe hver dag. De består deres grundforløb og er nu i skolepraktik.

Maha får hurtigt adgang til Zaras investering i ungediskursen. Det synes afgørende, at hun er en god muslim, således at Zaras positionering som en god muslim ikke svigtes eller drages i tvivl, når hun positionerer sig indenfor ungediskursen. Udviklingen i min egen relation til Zara belyses:

Først, da Zara var sikker på, at jeg ikke ville betvivle hendes religiøsitet, begyndte hun at kommunikere sin oplevelse af at være forelsket. Dette bekræfter min fornemmelse af, at Zaras investering i ung og forelsket truer investeringen i at være en god muslim og vækker min undren fra side 42 igen: Hvis mangfoldige subjektiviteter investerer i mange subjektspositioner og uproblematisk forbinder dem i deres oplevelse af sig selv, hvorfor synes dette så ikke at gælde i det sociale rum? Hvorfor synes det at rumme en risiko, hvis man kommunikerer sin mangfoldighed? Hidtil har jeg besvaret dette spørgsmål med referencer til, at man risikerer at fremstå forskellig fra de personer, man ønsker at forbinde sig til – men hvis alle rummer mangfoldige subjektiviteter, synes denne forklaring ikke tilstrækkelig.

### ***Risikabel mangfoldighed – opsummering kapitel 4 A & B***

Kapitel 4 A og B har vist, at informanterne ikke søger social anerkendelse som 'rigtige' mennesker til enhver pris. Deres forståelse af hvem de er, må respekteres i denne proces. Det står ligeledes klart, at informanterne har investeret i mangfoldige subjektiviteter og ikke kan reduceres til det udtryk, de vælger at kommunikere sammen med deres gruppe. Dette rejser afslutningsvist et vigtigt spørgsmål om forholdet mellem det personlige og det sociale, der vil nuancere forståelsen af forbundethed og den rolle, den spiller i hverdagen.

Jeg har antydnet dette spændingsfelt undervejs: Aida kunne fx forbinde sig til Signe og Eva ud fra forskellige fællesnævner, men hun kunne ikke kommunikere dem på samme tid. Zaras fremstilling af "normal" og "religiøs" som modstridende positioner, og konstateringen af at hun forbinder kommunikationen af sin investering i 'forelsket' med en risiko, peger også på, at de positioner, der uproblematisk sameksisterer i informanterne, ikke kan udtrykkes *imellem* dem.

Jeg afrunder min analyse af de sociale processer, der omgiver den sociale konstruktion af forbundethed med at udforske denne undren. Den kan delvist forklares igennem den officielle rejse associationer til faglig ulyst, kedsomhed, usikkerhed og svigt, der øger behovet for forbundethed i hverdagen. Gennem forbundethed suppleres de negative oplevelser nemlig med intimitet og spænding: Meningsfuldhed. Denne konklusion fra kapitel 3 er dog utilstrækkelig, da den ikke forklarer, hvorfor netop ensartethed er vigtig. En mere nuanceret forståelse af spændingsfeltet mellem det personlige og det sociale opnåede jeg i selskab med min sidste informantgruppe.

I selskab med Aisha, Farah, Saima og Lila erkendte jeg en vigtig identitetsinvestering som informanterne, såvel som jeg selv, har investeret i. En investering, der ikke kun nuancerer forståelsen af hvorfor kommunikationen af mangfoldige subjektiviteter rummer en risiko, men

også har en væsentlig indflydelse på, hvordan informanterne meningsfuldt kan være-i-verden, på uddannelsen, i selskab med hinanden.

## Kapitel 5: I spændingsfeltet mellem mangfoldighed og ensartethed

20-årige Farah bor sammen med sine forældre og to brødre. De har kun boet fire år i Danmark, men Farah har allerede taget grundforløbet på frisørskolen to gange. Hun kunne ikke finde en elevplads, og efter at have gentaget grundforløbet, måtte hun opgive sin drøm. Hun brænder ikke for at blive klinikassistent, men skolen garanterer elevpladser, og det er det vigtigste. Hun vil have en uddannelse og et job.

18-årige Saima var kommet ind på gymnasiet. Det lå dog så langt væk fra det sted, hun bor sammen med sine søstre og forældre, at hun søgte om overflytning til det lokale gymnasium. Dette kunne først lade sig gøre efter seks måneder. For ikke at spilde tiden bestemte hun sig for at starte på klinikassistentuddannelsen. Det er bedre end at gå derhjemme og lave ingenting.

Aisha er 24, gift og har en søn. Hun har forsøgt sig med både gymnasiet, HF og HG. Hun er nu fast besluttet på at blive klinikassistent, og håber at kunne videreudanne sig til tandplejer.

Farah, Aisha og Saima danner en arbejdsgruppe på modul A. De foregående kapitler har vist, hvordan social forbundethed skabes på meget kort tid. Kapitlerne har primært beskæftiget sig med modul A, da denne første tid var betydningsfuld i forhold til dannelsen af sociale forbindelser og konstruktionen af ensartethed. Denne gruppe følger på modul A, det mønster, der er fremkommet gennem analysen. Et gruppemedlem marginaliseres, eller marginaliserer sig i forhold til resten, der opbygger social forbundethed. I denne gruppe distancerer Farah sig fra Aisha og Saima. De processer, der omgiver konflikter og social marginalitet, er dog diskuteret tilstrækkeligt. Mit ærinde i dette kapitel er et andet, hvorfor jeg forlader Farah her, og fokuserer på Aisha og Saima<sup>30</sup>.

Aisha og Saima konstruerer sig på modul A som ensartede gennem referencer til en familiefære. Fortællinger om familiemedlemmer præger samtalerummet mellem de to piger. I Moores terminologi positionerer Aisha og Saima sig ens indenfor den samme familiediskurs, der derigennem aktiveres som meningsfuld for relationen mellem dem. I konflikten med Farah opstår endnu en fællesnævner mellem Aisha og Saima. De positionerer sig, i modsætning til Farah, som fagligt seriøse og engagerede elever.

---

<sup>30</sup> Farah består grundforløbet og er nu i skolepraktik.



## ***Black Kobra***

På modul B kommer 27-årige Lila med i arbejdsgruppen, der således består af Aisha, Saima, Farah og hende selv. Lila er efter folkeskolen begyndt på en række uddannelser – almene som erhvervsfaglige – hver gang fandt hun ud af, at det ikke var hende alligevel. Nu prøver hun denne uddannelse, men egentligt vil hun gerne være pædagog for vanskelige unge, ligesom sin storebror.

Lila og Aisha er barndomsvenner, men har ikke set hinanden i mange år. Den tilbagerækkende relation åbner ikke 'bare' en plads til Lila i gruppen. Hun har ikke del i den forbundethed, Aisha og Saima har opbygget på Modul A. Lila har også svært ved at performe samme grad af fagligt engagement som Aisha og Saima. Hun navigerer dog kompetent i det sociale rum og skaber en ny social fællesnævner, hvor der er plads til hende:

"Aisha, Lila og Saima kommer gående mod mig i den smalle gang. Smilende siger jeg, at de ligner mafiaen, som de marcherer side ved side i deres sorte bukser og lange sorte frakker. De griner og Lila siger *"Du vil ikke vide, hvad vi laver i vores fritid!"*. De andre griner højt. *"Vi er Black Kobra!"* siger Lila sensationelt".

Senere samme dag møder jeg gruppen i projektrummet. Lila betegner gruppen som Black Kobra tre gange i løbet af en time. Et par dage senere nærmer jeg mig en forståelse af, hvad betegnelsen kan:

"Da jeg åbner døren til projektrummet vinker Aisha mig over til sig. *"Du skulle have været her i går!"* siger hun. Jeg spørger hvorfor, og Lila overtager: *"Der var Chickfight!!!"*. Jeg ser spørgende ud og hun tilføjer: *"Mellem Black Kobra og ..."*. Lila mumler og jeg forstår ikke hvad hun siger. Saima kigger ned i gulvet. [...] Aisha fortæller, at Farah skældte hende ud. Hun føler det er urimeligt, fordi hun hele tiden har støttet Farah mod de andre to. Lila siger ophidset, at Farah ikke skal prøve på noget overfor hende: *"Den lille bitch! Jeg smadrer hende, det gør... Hun skal ikke skrive noget om mig! Hvis hun skriver, jeg aldrig er der, smadrer jeg hende. Jeg er ikke blød som dig Aisha – jeg er en bitch! Du siger bare – Sååhhh Farah, det hele bliver godt – sådan er jeg ikke, jeg er hård!"*".

Black Kobra er en ny fælles identificering, der effektivt forbinder Lila til Aisha og Saima. Den skaber distance til Farah uden at fremme identifikationen med 'engagerede elever', der også markerer Lila som anderledes.

De tre piger benytter fra dette tidspunkt og frem ofte betegnelsen, når de omtaler dem selv som gruppe. Black Kobra øger ensartetheden mellem dem, og dermed også fornemmelsen af at være socialt forbundne. Den fælles investering i Black Kobra bliver stærkere jo mere den performes; i takt hermed underkommunikeres Aisha og Saima i højere og højere grad deres position som engagerede elever<sup>31</sup>. Hovedformålet med rejsen: At få en uddannelse og derigennem opnå status som fuldt medlem af samfundet med ret til en ønsket fremtid, falmer i hverdagen, hvor social forbundethed virker mere relevant. Det umiddelbare behov for at blive anerkendt og føle sig som en socialt relevant, en rigtig, person, er således mere påtrængende i hverdagen end abstrakte ønsker for fremtiden.

### **”Perkerrockere”**

Jeg spørger Lila, hvad Black Kobra egentligt betyder. Hun svarer grinende: ”Det er vist en gruppe perkerrockere med masser af ninjapower”. Black Kobra er en selvironisk betegnelse, der ikke skal forstås for direkte. Den kommer til at have en reel effekt på gruppens praksis på trods af, eller på grund af dens selvironiske karakter:

”Aisha vil ryge i rygerummet, men Lila vil ud – ellers stinker ens hår og tøj. Aisha griner og siger, mens hun kigger på mig: ”*Men jeg har parfuuume til dit hår iraner*”. Hun udtaler U’et i parfume som et overdrevet U og skruer en accent på”.

Senere opdager jeg, at pigerne henviser til denne accent som ”perkerdansk”. Det er en accent, de ofte bruger, når de er sammen, men som de fx ikke bruger, på de bandede interviews, jeg har lavet med dem. De henviser i denne accent til hinanden som skat, kebab, perker, iraner, marokkaner, eller palæstinenser. Ordvalget, accenten og den overspillende selvironi styrker investeringen i Black Kobra. Selvironi og sarkasme, der normalt forudsætter en stærk forbundethed, skaber illusionen af denne forbundethed i en sammenhæng, hvor den endnu ikke er etableret. Aisha, Saima og Lila finder altså, som mine andre informanter, en praksisform, der forstærker forbundethed, ved at performe den.

Antallet af selvironiske og sarkastiske henvisninger til etnicitet vokser støt. Tøj, musik og opførsel placeres i forhold til etnicitet: Mit farverige tørklæde er fx for indisk til mig, mens Aisha

---

<sup>31</sup> Social forbundethed er således ikke altid hensigtsmæssigt, set i forhold til den officielle rejse. Det er en vigtig pointe for den læser, der beskæftiger sig professionelt med unges rejser igennem uddannelseslandskabet. Rapporten søger dog ikke at evaluere grundforløbselevers muligheder for at gennemføre uddannelsen, men at udforske de sociale processer, der opstår i det frirum ”Ansvar for egen læring” giver eleverne.

skælder Saima ud for at lyde for dansk, når hun siger ”Herre Gud”. Fortællingerne om gruppe-medlemmernes respektive familier placeres også i forhold til etnicitet, eller den ’ikke-helt-danske’ -status. Aisha betoner i stigende grad problemer med sin mand og hans forældre. De synes ikke, hun er en ordentlig muslimsk hustru. Hun binder bl.a. ikke sit tørklæde rigtigt<sup>32</sup>, og har ikke nok tid derhjemme. Hun synes, de er gammeldags, og føler, det er hendes mand, der ikke hjælper nok til.

Saima har før fortalt i en bisætning, at hun har været forlovet. Nu fortæller hun, at han ikke ville have, at hun skulle arbejde. Det var ikke for kvinder. Han er begyndt at ringe igen og følge efter hende, men hun vil ikke giftes med en, der tænker som ham.

Lila fortæller bl.a. om sin mors skilsmisse. Faderen kunne ikke komme ud over den magt mænd havde i Iran. Han er ikke vant til, at kvinder må bestemme. Det familie-orienterede er således stadig en position, pigerne kan indtage og bruge til at styrke deres forbundethed. Den synes dog at have flyttet sit fokus efter introduktionen af Black Kobra.

### ***Ensartethed i forskellighed***

Den øgede italesættelse af etniske baggrunde medfører en ændring i min rolle til gruppen. Aisha gør flere gange opmærksom på, hvor underligt det er, at hun kan tale om ”perkerting”, når jeg er der. Det plejer hun ikke at kunne sammen med danskere. Jeg føler også denne underlighed. Jeg hører til på den anden side af det skel, Aisha fx artikulerer, når hun sanktionerer Saima for at sige ”Herre Gud”.

Lila løser problemet ved at aktualisere *min* etniske baggrund: Jeg gik fra at være ”Karin”, til at være ”kartoffel” eller ”danimarki”. Jeg tog dette som et kompliment: Etnificeringen gav mig en plads i gruppen.

Mit rolleskift gjorde mig opmærksom på, at pigernes artikulation af forskellige etniske baggrunde, ikke adskiller dem. Det konstituerer dem som ensartede i deres ’ikke-danskhed’. Dette er en risikofyldt satsning. De risikerer at gøre deres tre forskellige oprindelser relevante, og tillægge dette forhold så stor vægt, at deres ensartethed og forbundethed reduceres. Men en risikabel satsning giver ofte et højt afkast. Det, at de tør tale om og gøre grin med en af deres potentielle forskelle, skaber en høj grad af forbundethed mellem Lila, Saima og Aisha.

Min status som ”danimarki” understreger, at etniske baggrunde, og referencerne til disse, er socialt konstruerede. Min etniske baggrund er lige så god som deres – det spiller ingen rolle om

---

<sup>32</sup> Aisha binder sit tørklæde over ørerne, så halsen også er fri. ”Ellers får jeg kvalme” siger hun.

den er dansk, iransk, marokkansk eller palæstinensisk – de bidrager alle til at skabe spænding, intimitet, ensartethed og forbundethed i hverdagen<sup>33</sup>.

Jeg har brugt begreber som *anden etnisk baggrund*, *etnicitet*, og specificeringerne af disse som 'danser', 'palæstinenser' eller 'vietnameser' ukritisk igennem rapporten, med fare for at reproducere forestillingen om, at etnicitet, eller en etnisk baggrund er noget i sig selv. Jeg håber dog at have demonstreret, at etnicitet er et element informanterne kan dyrke, i de omstændigheder, det lover et ønsket afkast. At ens status som fx iraner kan tillægges eller fratages betydning i sociale relationer og at det ikke er givet, hvilken betydning den får (se også fx Baumann 1996; Eriksen & Sørheim 2002:113ff; Jenkins 2000).

Udviklingen i gruppens praksis og samtaleemner indikerer, hvor Black Kobra-positionen kan lokaliseres. Dels aktiveres en identifikation med at være udlænding: Pigerne ikke-danske status ligger som en implicit referenceramme i fortællingerne om familien og i den daglige praksis. Nøgleordene i feltnoteuddraget side 47: "Bitch" og "jeg smadrer...", peger på positionens identificering med 'ung og fändenivoldsk', en position indenfor den brede ungdomsdiskurs.

Black Kobras kombination af identifikationer muliggør, at pigerne fremstiller sig selv som stærke kvinder, der ikke finder sig i noget. Det 'noget', de ikke finder sig i, er i positionens kontekst forstået som manglende respekt og anerkendelse fx fra Farah eller fra Aishas svigerfamilie, der personificerer et gammeldags arabisk syn på kvinder. Den unge og fändenivoldske position flytter fokus fra den officielle rejse (s. 49). Fagligt engagement lader sig dårligt forene med at være fändenivoldsk. Black Kobra udkonkurrerer identifikationen med 'engageret elev', som markerer Lila som anderledes fra Aisha og Saima. Ensartethed spiller således også en stor rolle i denne gruppe.

Jeg lovede indledningsvist, at dette kapitel ville uddybe forklaringen på den tilsyneladende spænding mellem de personlige mangfoldige subjektiviteter og den vægtige betydning af ensartethed i de sociale forbindelser. Jeg erkendte som sagt kompleksiteten i dette spændingsfelt gennem en undren, der opstod i selskab med denne gruppe. En undren, der afslørede sig som en vigtig personlig bias. Det er dette, jeg vender blikket mod nu.

---

<sup>33</sup> Det skal tilføjes, at de tre piger også betragter sig selv som danskere. Denne identificering underkommunikeres dog i hverdagen, da gruppen netop konstruerer sig som ensartede gennem en fællesinvestering i at være 'ikke-danske'.

### ***Modsatrettede positioner***

Black Kobras identifikation med diskursen om, hvordan man kan være udlænding i Danmark, aktualiserede ofte diskussioner om Islam. Disse forgik på to overordnede forskellige måder. Den ene ses ovenfor: Når det handlede om hverdagspraksisser og problemer med fx Aishas svigerfamilie, aktiveredes en kritik af disses misforståelse af Islam, der ligger til grund for deres respektløshed. Islam kunne i disse situationer diskuteres: Der er flere udgaver af Islam, nogen har en rigtig, mens andre har en forkert udlægning af religionen. Identificeringen med Black Kobra-positionen skabte mulighed for at ytre sig kritisk mod mennesker med den forkerte forståelse. Den anden måde at tale om Islam på, fremstillede religionen på en mindre diskutabel måde:

”Saima fortæller at hendes storebror tog fri i onsdags. Det var den helligste dag i ramadanen. Han var i moskeen hele dagen og da han kom hjem, fortalte han om dommedag, og det var så uhyggeligt, at hun har haft mareridt om det to nætter nu. ”*På dommedag vil vi alle stå nøgne, og vores øjne har flyttet sig, så de kommer til at sidde ovenpå hovedet, så man kun kan se op ad*”. Saima viser med hænderne hvor øjnene kommer til at sidde. ”*Ohh – jeg ved meget om det der*” siger Aisha, og fortsætter med at fortælle, at ikke alle står nøgne og alene på dommedag. ”*Dem der slet ikke tror, vil slæbe deres ansigt hen ad vejen mod det sted, hvor vi skal dømmes – fordi deres hoved er tungt af alle deres synder. De, der siger at de er muslimer, men ikke rigtigt er det, vil have solen 3 centimeter fra deres hoved og være ved at dø af tørst*”. Her overtager Saima, og forklarer videre”.

Aisha og Saima tegner et levende billede af dommedag. Jeg spørger bagefter, om de tror bogstaveligt på dommedag, eller om de mener det i overført betydning. ”Hvad mener du? Det står i Koranen” svarer Saima forundret. Islam fremstår som en indiskutabel og entydig sandhed, når Saima taler ud fra denne position, der kan betegnes som ’god og vidende muslim’. Jeg undrede mig over sameksistensen af disse to måder at tale om Islam på. Hvordan kan man både være autoritetstro og fandenivoldsk – passede kun den ene? Min undren blev ikke mindre af, at pigernes hverdagspraksis modarbejdede deres identificeringer med ’gode muslimer’. En fortsættelse af ovenstående feltnote illustrerer:

”Jeg går med gruppen ud for at ryge. Da vi kommer ind i kantinen igen, undrer jeg mig over at Saima har røget – det er ramadan, og hun sagde i morges, at hun fastede. Mens vi sætter os ved bordet, spørger jeg Saima, hvad hendes forældre siger til, at hun bryder ramadanen. Hendes overspillede rullen med øjnene, der ender i gulvet, fortæller mig, at de ikke ved det. Jeg kan ikke lade være med at grine - hun er selv ved at sprænges af grin. Jeg prøver igen: ”*Altså, det ene øjeblik snakker vi om religion og dommedag, og det næste øjeblik lyver du overfor dine forældre. Det forstår jeg bare ikke*”. ”*Shhh*”, svarer hun og får et mere alvorligt udtryk.

Feltnoten viser, at de to måder at tale om Islam på, ikke er gensidigt udelukkende. De kan lokaliseres i forskellige diskurser, men de sameksisterer uproblematisk, så længe de ikke kommunikerer på samme tid. Jeg bryder en usagt regel, da jeg ekspliciterer spændingen mellem positionerne. Saima sanktionerer mig ved at tage det sjove og spændende ud af situationen og gøre den alvorlig.

### ***Paradokser og personlig bias***

Den uløste undren fra de forrige kapitler toner frem. Jeg spurgte, hvorfor det synes risikabelt at kommunikere sine mangfoldige subjektiviteter i det kollektive rum. Min undren over sameksistensen af de to positioner indikerer, hvad der er på spil. Jeg havde så svært ved at forstå, hvordan de modsatrettede positioner kunne sameksistere, at jeg overvejede om informanterne løj for mig. Jeg så et klart paradoks: Investeringen i Black Kobra fik Aisha og Saima til at handle imod Koranens sandhed, som de fremlagde den, når de identificerede sig med ’gode muslimer’. Den ene position udelukkede, for mig, den anden og fik informanterne til at fremstå uoprigtige.

Min opfattelse afslører en personlig bias. Religiøs tro er, for mig, et enten/eller fænomen. Er man troende må dette honoreres i alle aspekter af ens hverdag<sup>34</sup>. Denne bias fremmede en overfortolkning af betydningen af religiøsitet: Jeg forstod denne position som væsensforskellig fra andre positioner.

Dette tvang mig til at reflektere: Hvorfor følte jeg intuitivt, at betydningsfulde investeringer måtte udelukke modsatrettede positioneringer? Mine refleksioner mandede ud i erkendelsen af at jeg, på et intuitivt plan, deler mine informanters optagelse af kohærens – endnu en bias trådte frem: På trods af mine metodisk-teoretiske inspirationskilder, hang jeg fast i en typisk vestlig forestilling

---

<sup>34</sup> Dette er min personlige bias. Bias springer dog ud af diskursive strømninger, om hvordan man meningsfuldt kan ’være’ noget i feltarbejderens eget samfund. Forestillingen om, at religiøsitet udelukker andre positioneringer, genfindes bl.a. i aktuelle danske samfundsdebatte, om hvorvidt troende muslimer, der fx ikke vil tage afstand fra Sharia, kan være demokratiske på samme tid (se fx Sheikh 2006).

om identitet og individer som autentiske og homogene størrelser, der ikke er *i* verden, men kommer før verden (Handler 1986 og 1994; Sökefeld 2001; Leidner 1993; Moore 1994). Det er denne intuitive fornemmelse af, at betydningsfulde investeringer må pege i den samme retning, mod et helt og sandt individ, der fik mig til at overveje troværdigheden i informanternes udsagn og praksis.

Positioneringer indenfor en religiøs diskurs er ikke væsensforskellige fra positioneringer indenfor andre diskurser. Med indsigten fra Moore står dette klart: Et individs subjektspointer er sjældent i overensstemmelse med hinanden. Mine informanter bevæger sig på en selvfølgelig måde imellem forskellige subjektspointer, inklusiv den religiøse. Dette er en naturlig del af deres hverdag. En anden, og ligeså naturlig del, synes dog at være maskeringen, eller underkommunikationen af denne mangfoldighed.

Moore's teoretiske redskaber har hjulpet mig med at forstå og forklare, hvordan et menneske uproblematisk kan rumme mangfoldige subjektiviteter. De bindes sammen i personens (mangfoldige) forståelse af sig selv. Moore's ærinde med teorien om de mangfoldige subjekter er at gøre op med forståelsen af personer som produkter af varige identitetskerner, hvilket har hjulpet analysen. Nu synes det dog at begrænse forståelsen af, hvorfor den personlige mangfoldighed underkommunikeres. Hvad Moore ikke forklarer, er nemlig hvordan 'forståelsen af sig selv' ideelt ser ud – at den *også* er påvirket af diskursive sandheder.

Disse sandheder er ekspliciterede ovenfor. Mine informanter investerer i den samme diskursive strømning, om hvordan man kan være et 'rigtigt' menneske, som jeg. Dette er ikke overraskende, da jeg laver feltarbejde i mit eget samfund<sup>35</sup> (se s.7 og evt. Wadel 1991: 18). Et menneske er i følge disse sandheder netop 'helt' og 'sandt', hvis dets identitetsinvesteringer *ikke* strider imod hinanden. Et 'rigtigt' menneske har en fast identitetskerne og er tro overfor sig selv.

Forståelsen af, hvad det på et ideelt og diskursivt plan, vil sige at være et 'rigtigt' menneske skaber en kontekst, der meningsfuldt forklarer, hvorfor de sociale fællesnævner er relativt konstante og hvorfor underkommunikationen af mangfoldighed er nødvendig for konstruktionen af ensartethed. Saima sanktionerer min eksplicitering af hendes mangfoldighed, fordi den truer med at fremstille hende som uoprigtig og falsk. Den truer med at fremstille hendes væren-i-hverdagen, som

---

<sup>35</sup> Jeg foreslår ikke, at der er tale om diskursiv eller kulturel determinisme, men blot at mine informanter og jeg er påvirket af de samme diskursive sandheder, som vi investerer i, på hver vores måde (se. s.36-37).

meningsløs og absurd. Den diskursive sandhed om, hvordan et 'ægte' menneske er og gør, er således betinget af en konstant maskering af både kontingens og mangfoldighed<sup>36</sup>.

Informanterne har, som jeg, investeret i disse diskursive sandheder, hvorfor de aktiveres i forhold til den alternative rejse. Kontinuitet og oprigtighed er udflugtsmål, der skal kombineres med besøgene til ensartethed, usnobbethed og gruppeloyalitet i rejsen mod demonstrationen af venindepotentiale og konstruktionen af social forbundethed: den alternative rute, der transformerer den kedelige og usikre hverdag, til en meningsfuld rejse. Den alternative rejserute, muliggjort af det frirum "Ansvar for egen læring" skaber i hverdagen, har den meningsfulde væren-i-verden som sit primære mål og peger således ikke mod opnåelsen af faglige kompetencer; til tider fjerner den endda fokus fra den officielle rejseplan. Ruten har dog, som vist i dette og de foregående kapitler, en stor indflydelse på, at informanterne bliver på uddannelsestøget længe nok til at nå deres endelige destination: Uddannet.

### ***Social marginalitet – revisited***

Eksplisiteringen af diskursen om, hvordan man kan være et rigtigt menneske løser min undren fra forrige kapitel. Den belyser Zaras tilsyneladende bekymringer over at kommunikere sin investering i 'ung og forelsket' overfor mig. Jeg foreslog i kapitel 4 B, at hun havde investeret mere i den religiøse diskurs end ungediskursen. Jeg fandt dog ikke ud af, hvorfor hun længe, i sin relation til mig, underkommunikerede investeringerne i ungediskursen. Den måde hun fremstillede de to positioner som modsatrettede på side 38 og 41-42 indikerer, at det netop er risikoen for at fremstå falsk og uoprigtig, der spiller ind i forhold til min sene adgang til disse investeringer.

Samme bekymring belyser også Zaras sociale marginalitet på modul A og B. Jeg har tilstræbt en solidarisk fremstilling af social marginalitet og som følge heraf, fremstår Zaras, såvel som Signe og Lones periodiske uforbundethed, som et tilvalg. Pigerne fremstiller selv deres momentane uforbundethed som et spørgsmål om, at deres identitetskerne ikke er forenelig med resten af gruppelemmernes – deres personligheder er for forskellige. Dette kapitels eksplisitering af identitetsidealet understreger argumentets magtfuldhed: Det er vigtigt at bevare sin autencitet - at være sig selv. Signes fortælling om, at vælge sin "personlighed frem for dårlige venner" (s.26) får øget betydning i lyset af dette ideal. Hun bevarede loyaliteten overfor sin identitetskerne – også i relationen til Thui og Sita.

---

<sup>36</sup> Lila, Saima og Aisha forlader uddannelsen efter 16 uger. Aisha vil søge ind på uddannelsen igen næste år. Saima vil søge ind på gymnasiet igen til sommer, og Lila vil starte på et pædagogisk grundforløb.



Hensynet til ens autentiske fornemmelse af selv kan altså aktiveres og legitimere social marginalitet. Jeg antydede dette allerede i kapitel 3 (s. 27-28) og igen i kapitel 4 B, hvor Zara fremhævede: ”Jeg er ikke som andre. Har du nogen sinde mødt en som mig?” (s.41). Nu står det klart, hvorfor dette er et vægtigt argument. Zaras investering i den religiøse position tillader hende at fremstå unik og oprigtig – i stedet for alene. Den legitimerer, at hun er socialt marginal. Zara vælger som Signe sin oprigtighed, sin personlighed, frem for at tilpasse sig. Identificeringen med ungediskursen har ikke den samme effekt; den gør hende ikke unik.

Min tolkning af hverdagen på grundforløbet udfordres. Jeg har tillagt social forbundethed væsentlig værdi igennem de forrige kapitler. Jeg har hævdet, at forbundethed er en væsentlig forudsætning for informanternes meningsfulde væren-i-verden – deres væren-i-hverdagen. Det er gennem forbundethed, de føler sig og anerkendes som socialt relevante og rigtige personer. Nu synes det, at individuelle hensyn kommer først og sågar legitimerer uforbundethed.

Forskellen på at være hhv. ’alene og udenfor’ og ’tro mod sig selv’ (med)bestemmes dog socialt. Dette forklarer, hvorfor de marginaliserede informanter, lægger stor vægt i at fremstille og performe, at de har *valgt* at være udenfor – *valgt* at være anderledes fra deres gruppe. Det er en social proces, der gør det legitimt at være alene. Betydningsfulde andre, fx kommende gruppemedlemmer, skal anerkende årsagen til at man er socialt uforbundet – bliver den ikke det, er man alene og udenfor. Er man i risiko for at fremstå alene og udenfor, er det således vigtigt at finde nye potentielle veninder og fremstille aleneheden som et valg ved at overkommunikere en position, der er uforenelig med fællesnævneren i den gruppe, man ikke forbandt sig til.

Zara og Signes stærke betoning af hhv. ’god muslim’ og ’oprigtig og stærk’, kan således også forstærkes af, at de netop er i risiko for at fremstå alene og udenfor. Dette argument lokaliserer positionernes magt og værdi i de konkrete situationer og relationer – ikke i faste, uafhængige, personligheder. Mens tidligere identitetsinvesteringer *har* betydning for informanternes forståelse af selv og deres praksis, er der ikke et én-til-én forhold mellem disse (se også Moore 1994).

## Kapitel 6: Konklusion

Selvfølgelig er det vigtigt at uddanne sig. Selvfølgelig er det godt. Uddannelse er tilegnelsen af faglige kompetencer, der sikrer jobmuligheder, og dermed en god fremtid.

”Ansvar for egen læring” binder ideologisk ind med disse slagord. Princippet antager, at elever er fagligt motiverede – eller at de bliver det i mødet med en uddannelse tilrettelagt efter det pædagogiske princip. Dette gør sig særligt gældende i forbindelse med ungdoms- og erhvervsuddannelser. Eleverne har selv tilmeldt sig. De ønsker at lære; de er motiverede.

Mine informanter imødekommer ikke denne antagelse. De har (korrekt) det indtryk, at et eksamensbevis vil give dem status som værdifulde samfundsborgere med adgang til den abstrakte fremtid, de ønsker sig. De har tilmeldt sig rejsen igennem uddannelseslandskabet netop af denne årsag. Ikke fordi de drømmer om at være tandklinikassistenter. Abstrakte mål og diskursive idealer falmer dog hurtigt i lyset af de mere nærværende udfordringer ”Ansvar for egen læring” skaber i hverdagen.

Jeg har fokuseret på informanternes praksis i dette spændingsfelt. Arbejdsgrupperne har været omdrejningspunktet for analysen, der har givet indsigt i komplicerede sociale processer med stor indflydelse på informanternes oplevelse af hverdagen på grundforløbet.

Jeg har vist, hvordan arbejdsgrupperne møder to gensidigt påvirkende udfordringer i det projektorienterede gruppearbejde: én for tilegnelsen af faglige kompetencer og én for konstruktionen af social forbundethed. Tilegnelsen af faglige kompetencer er motiveret af det abstrakte og erfaringsfjerne ønske om retten til en god fremtid. Konstruktionen af social forbundethed er motiveret af erfaringsnære, ’her og nu’ ønsker om at skabe en hverdag, hvor kedsomhed og usikkerhed transformeres til intimitet og spænding og muliggør, at informanterne meningsfuldt kan være-i-verden, være på uddannelsen, være i en ny social kontekst.

De to udfordringer eller motivationsfaktorer kommer af og til i konkurrence med hinanden. Informanternes stræben efter social forbundethed og anerkendelse som socialt relevante mennesker, fjerner fokus fra faglige seværdigheder. Samtidig er arbejdsgruppernes faglige succes i høj grad afhængige af etableringen af social forbundethed. Herigennem maskeres de forskelligheder, der er lige så mange af mellem gruppemedlemmerne som der er ligheder. Rapporten har vist, hvordan forskellighed og konflikt hænger tæt sammen i felten og at konflikter overskygger de faglige gøremål - på trods af, at informanterne har tendens til at performe fagligt engagement netop i konflikter.

Hver gruppe havde sin egen måde at skabe forbundethed på, men processerne fulgte de samme overordnede kriterier. Et vigtigt kriterium for at kunne forbinde sig til andre, er demonstrationen af "venindepotentiale". Venindepotentiale er den emiske term for en socialt relevant person. Det er situationelt og relationelt bestemt, om man har venindepotentiale og denne status kræver anerkendelse fra de personer, informanterne har udset som relevante. Venindepotentiale er således ikke noget informanterne *har*, det er noget de kontinuerligt arbejder på at demonstrere og opretholde i relation til hinanden. Undersøgelsen af, hvad der sker i arbejdsgrupperne, i det frirum "Ansvar for egen læring" skaber på grundforløbet, førte mig således omkring et mere grundlæggende spørgsmål om, hvordan unge kvindelige elever opnår anerkendelse og værdi som 'rigtige' personer i nye sociale sammenhænge.

Usnobbethed, eller social tilgængelighed, er en vigtig forudsætning for indledningsvist at optræde på hinandens sociale raderere. Gruppeloyalitet og -eksklusivitet er vigtige idealer, for at vedligeholde venindepotentialet. Det vigtigste kriterium for at etablere social forbundethed, for at 'have' venindepotentiale, er dog, at informanterne konstruerer sig som ensartede med dem, de ønsker at forbinde sig til.

Anden halvdel af analysen har derfor søgt indsigt i den sociale konstruktion af ensartethed. Informanterne er mangfoldige subjekter, men de maskerer og underkommunikerer denne mangfoldighed og fremstår derigennem som sande personer – oprigtige personer. Ensartethed beskrives af informanterne som et produkt af mødet mellem personligheder, der rummer forenelige iboende kvaliteter. Jeg har søgt at vise, at ensartetheder, så vel som forskelligheder mellem informanterne, er produkter af komplicerede sociale processer i konkrete situationer - af samspillet mellem diskurser, investeringer, personlige oplevelser og selvforståelser. Dette skal ikke læses som en opfordring til at negligere informanternes personlige erfaringer og oplevelser af dem selv og andre. Tilbagevisningen af informanternes forståelser er ikke ensbetydende med, at disse er ligegyldige – rapporten har netop vist den betydning, de har for informanternes hverdagspraksis.

Det er dog en væsentlig pointe, at de fællesnævnerne, der definerer ensartethederne i felten ikke er forudbestemte, men derimod markerer sig som relevante i mødet mellem to eller flere personer. Ensartethed er således en konstruktion mellem mennesker, der i deres mangfoldighed af subjektiviteter finder egnede fællesnævnerne, som de overkommunikerer og derved nedtoner interpersonelle forskelle eller helt belægger dem med tavshed. Pointen er ikke kun væsentlig i forhold til mit projekt her, men fx også i forhold til aktuelle samfundsdebatter om møder mellem kulturer og religioner. Betegnelserne af disse debatter afslører en forventning om, at kulturelle og

religiøse identitetsinvesteringer vil dominere og problematisere møderne (se evt. Huntington 1993 og fx Abu-Lughod 1991; Stolcke 1995; Hannerz 1999 for en kritik af dette). Konklusionerne fra min felt udfordrer selvfølgelighederne i disse slutninger og foreslår, at disse positioner er ikke væsensforskellige fra andre. Mens møder mellem mennesker altid er komplekse, og kompleksiteten muligvis øges i takt med, at kulturelle og religiøse erfaringer peger i forskellige retninger, understreger mine informanternes praksis de muligheder, det konkrete møde mellem mennesker rummer. Muligheder for at finde sociale fællesnævner imellem mangfoldige subjektiviteter og tillægge dem en betydning, der er væsentlig nok til at af-aktualisere kulturelle eller religiøse forskelle.

Jeg har analyseret konstruktioner af social forbundethed på et erhvervsuddannelsesgrundforløb i Danmark. Pointerne om ensartethed og de behov, der mødes gennem social forbundethed er dog ikke uløseligt bundne til denne kontekst. Behovet for meningsfuldt at være-i-verden er universelt. Alle mennesker har behov for at se og blive set – for at anerkende og blive anerkendt – dette er kernen i fænomenologiens budskab; mennesker er i kraft af deres relationer til verden og de andre mennesker i den, ligesom verden 'er' fordi den sanses og bruges. Føler og ses vi ikke som rigtige mennesker – som socialt relevante mennesker – er vores 'væren' ikke meningsfuld.

Denne oplevelse af at være et rigtigt menneske er mere påtrængende for mine informanter, end opnåelsen af faglige kompetencer og jeg vil hævde at dette gør sig gældende på et mere generelt plan. Alle relationer mellem unge, og måske endda mere generelt, vil være påvirket af disse processer. Det vil dog højst sandsynligt ikke kræve den samme indsats at etablere ensartethed i andre fora. Vælger man at gå til en fritidsinteresse, vil man dele interessen for dette emne med andre (unge), der også har valgt at gå til fx taekwondo. Sandhederne om uddannelse foreskriver ligeledes, at man vælger studieretning efter interesse. I min felt kan informanterne ikke samles om en forventet fællesnævner. Deres lave grad af faglig interesse, deres identifikationer med at være uboglige og ustræberiske, forhindrer, at de aktiverer den oplagte fællesnævner: Faglig interesse og ambition. De må konstituere sig som ensartede med reference til ikke-faglige investeringer.

Oplevelsen af at være under uddannelse er således ikke umiddelbart meningsfuld for mine informanter. Den faglige kontekst, diskursive strømninger om hvordan man er en god elev, tilbyder ikke positioner, de kan identificere sig med, uden at dette strider imod tidligere investeringer som 'uboglig'. Meningsfuldheden i at være ung under uddannelse må således skabes på anden vis – og det er netop det informanterne gør ved at forbinde sig til hinanden.

Konstruktionen af social forbundethed er en væsentlig faktor for transformationen af den kedelige og usikre hverdag til en spændende og intim hverdag, hvor informanterne meningsfuldt kan 'være'. Dette behov negligeres ofte i diskussioner om uddannelse, da konnotationerne fra "Ansvar for egen læring" og uddannelse som et privilegium maskerer, at ikke alle elever får opfyldt disse behov igennem faglig interesse. Det ekstra faglige arbejde med at konstruere ensartethed og producere social forbundethed, der umiddelbart kan synes som 'spild af tid' i en uddannelseskontekst, må forstås som en proces, der bidrager til ankomsten til 'Destination: Uddannet' – hovedformålet med at rejse ud i uddannelseslandskabet.

"Ansvar for egen læring" er et vidt anvendt pædagogisk princip på ungdoms- og erhvervsuddannelserne i Danmark. Jeg forventer, at analysens konklusioner er særligt relevante for unge piger på erhvervsuddannelser, der som mine informanter er lavt motiverede, men bevidste om, at uddannelse er vigtig. Erhvervsuddannelserne appellerer netop til unge, der betragter sig som praktiske og uboglige, og da alle erhvervsskolerne i Danmark undergik reform i 2000 er "Ansvar for egen læring" et hverdagsstyrende princip på de fleste af disse institutioner.

Der findes givetvis også mandlige elever, der ønsker at have en uddannelse, men som mine informanter, ikke ønsker at tage den. Jeg kan kun gisne om rapportens relevans i forhold til denne gruppe elever. Jeg har i nærværende rapport udeladt aspekter som kønsideal, fagtraditioner, muligheder for selvstændighed på arbejdet og indtjeningsmuligheder, men de adskiller bl.a. klinikassistent-uddannelsen fra fag, der primært optager mandlige studerende. En empirisk undersøgelse af mandlige elevers oplevelse af erhvervsuddannelser som tømrer eller murer vil være et relevant sammenligningsinstrument for den læser, der ønsker at nedbringe frafaldet på erhvervsuddannelserne og skabe optimale rammer for indlæring på rejsen gennem uddannelseslandskabet.

Min 'dokumentarfilm' om, hvad der sker i det frirum "Ansvar for egen læring" skaber i hverdagen på tandklinikassistentuddannelsen er slut. Informanterne har ikke nået deres mål endnu. 'Destination: Uddannet' er dog for mere end halvdelen tættere på. Otte af mine tretten informanter har bestået grundforløbet. De resterende informanter, der stod af toget undervejs, må finde en ny perron, hvor de igen kan stige ombord på uddannelsesrejsen. Måske vil de være mere motiverede næste gang, måske vil de vælge en rejse, de interesserer sig mere for – måske vil de have den nødvendige erfaring til at begå sig i et uddannelsesmiljø præget af "Ansvar for egen læring".

## Litteraturliste:

### **Abu-Lughod, Lila.**

1991. "Writing Against Culture". I Richard G. Fox (red.): *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe: School of American Research Press.

### **Bernard, H. Russell.**

1994. *Research methods in anthropology*. Thousand Oaks: Sage Publications.

### **Baumann, Gerd.**

1996. *Contesting Culture. Discourses of Identity in Multi-Ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.

### **Bjørgen, Ivar.**

1991. *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*". Trondheim, Tapir.

### **Bjørgen, Ivar.**

1992. "Det amputerte og det fullstendige læringsbegreb". I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift (1).

### **Bourdieu, Pierre & Loic J.D. Wacquant.**

1992. *An Invitation to an Reflexive Sociology*. Chicago: Chicago University Press

### **Bucholtz, Mary.**

2002. "Youth and Cultural Practice". I *Annual Review of Anthropology* vol. 31: 525-552.

### **Carsten, Janet.**

1997. *The Heat of the Hearth. The Process of Kinship in a Malay Fishing Community*. Oxford: Clarendon Press.

2000. "Introduction: Cultures of Relatedness". I: Carsten, Janet (Red.): *Cultures of Relatedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

### **Clifford, James.**

1997: "Spatial Practices: Fieldwork, Travel and the Disciplining of Anthropology". I Gupta, Akhil og James Ferguson (red.): *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkeley: University of California Press.

### **Clifford James og George E. Marcus (red.).**

1986. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.

### **Danmark Lærerhøjskole.**

1998. *Lokale kurser 1998/99. Efteruddannelse og lokal skoleudvikling i hovedstadsområdet og på Bornholm*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

**Davies, Bronwyn og Harré, Rom.**

1990. "Positioning: The Discursive Production of Selves". I *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1): 43-63.

**Ehlers, Søren.**

2004. "Ungdomslivet vokser". I Anne Knudsen & Carsten Nejst Jensen: *Ungdomsliv og lærerprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer.

**Emerson, Robert M. og Rachel I. Fretz og Linda L. Shaw.**

1995. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.

**Eriksen, Thomas Hylland og Torunn Arntsen Sørheim.**

2002 [1999]. *Kulturforskelle. Kulturmøder i praksis*. København: Munksgaard Danmark.

**Foucault, Michel.**

1981. "The Order of Discourse". I *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader*. Boston: Routledge & Kegan Paul. (pp. 48-78).

1977 [1975]. *Overvågning og straf. Det moderne fængselsvæsens historie*. København: Rhodos Radius.

**Geertz, Clifford.**

1966. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

**Goffman, Erwing.**

1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York.

1967 [1955]. "On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction". I: *Interaction Ritual. Essays in Face-to-Face Behavior*. Chicago: Aldine. (pp.5-45).

**Handler, Richard.**

1986. "Authenticity." *Anthropology Today* 2(1):2-4.

**Handler, Richard.**

1994. "Is "Identity" a Useful Cross-Cultural Concept?". I Gillis, J. (Red.): *Commemorations. The Politics of National Identity*. Princeton: Princeton University Press. (pp. 27-40).

**Hannerz, Ulf.**

1999. "Reflections on Varieties of Culturespeak". I: *European Journal of Cultural Studies* 2(3): 393-407.

**Haraway, Donna.**

1988. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". I *Feminist Studies* 14 (3): 575-599.

**Hastrup, Kirsten.**

1992. Det antropologiske projekt. Om forbløffelse. København: Gyldendal.

2003. (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Heidegger, Martin.**

1962 [1927]. *Being and Time*. (Oversat af J. Macquarrie & E. Robinson). New York: Harper and Row.

**Holloway, Wendy.**

1984. "Gender difference and the production of subjectivity". I: J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin og V. Walkerdine: *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen. (pp.228-252).

**Husserl, Edmund.**

1973 [1900/01]. *Logical Investigations*. (Oversat af J. N. Findlay). London: Routledge.

**Jackson, Michael (red).**

1996. *Things as They Are. New directions in Phenomenological Anthropology*. Bloomington og Indianapolis: Indiana University Press.

**Jenkins, Richard.**

2000. "Categorization: Identity, Process and Epistemology". I: *Current Sociology* 48 (3): 7-25.

**Kristensen, Hans Jørgen.**

1991. *Pædagogik – teori i praksis. Skolen i 1990'erne*. København: Gyldendal.

**Kvale, Steinar.**

1997 [1994]. *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Lave, Jean & Etienne Wenger.**

2003 [1991]. *Situeret Læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.

**Leidner, Robin.**

1993. *Fast Food. Fast Talk*. London og Berkeley: University of California Press.

**Limkilde-Kjær, Anitta (red).**

2005. Tal der taler. Undervisningsministeriet.

**Merleau-Ponty, Maurice.**

1962 [1945]. *Phenomenology of Perception*. (Oversat af C. Smith). London: Routledge.



**Metcalf, Peter**

2002. *They Lie, We Lie*. London: Routledge.

**Moore, Henrietta.**

1994. *A Passion for Difference. Essays in anthropology and gender*. Cambridge: Polity Press.

**Otto, Ton.**

1997. "Informed Participation and Participating Informants". I *Canberra Anthropology*. 20(1-2): 96-108.

**Rasmussen, Jens.**

2004. *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzels forlag.

**VK Regeringen II.**

2005. *Nye Mål. Regeringsgrundlag*. København: Statsministeriet.

**Rousseau, Jean-Jacques.**

1962 [1762]. *Emile eller om opdragelsen*. Bind 3. (Oversat af K.D. Spang). København: Borgens Forlag.

**Rubow, Cecilie.**

2003. "Samtalen. Interviewet som deltagerobservation. I Kirsten Hastrup (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Sanjek, Roger.**

1990. "On Ethnographic Validity". I: *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*. Ithaca: Cornell university Press.

**Scavenius, Camilla.**

1997. "At turde give ansvaret fra sig. Om fremtidens lærerprofessionalisme". I S.S. Jensen & M. Ringsted (Red.): *Med kridt og computer – brikker til en ny forståelse af fremtidens lærerprofession*. København: Center for Teknologiunderstøttet Uddannelse (CTU).

**Sheikh, Mona.**

2006. "Hvem er de moderate muslimer". I *Politikken* 02.05.2006.

<http://politiken.dk/VisArtikel.sasp?PageID=441632>.

**Sökefeld, Martin.**

2001. "Reconsidering Identity". I: *Anthropos* (96.2): 527-554

**Spradley, James.**

1979. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

**Stolcke, Verena.**

1995. "Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe". *Current Anthropology* 36: 1-13.

**Tjørnhøj-Thomsen, Tine.**

2003. "Samværet. Tilblivelser i tid og rum". I Kirsten Hastrup (red.): *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Turner, Victor.**

1967. *The Forrest of Symbols*. Ithaca: Cornell University Press.

**Velfærdskommissionen.**

2006. *Analyserapport - Fremtidens velfærd*. (<http://www.velfaerd.dk/index.php?id=95>).

**Vygotsky, Lev S.**

1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

**Wadel, Cato.**

1991. *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefiord: Seek a/s.

**Weber, Max.**

1949. *The Methodology of the Social Sciences*. New York: Free Press

**Hjemmesider:**

[http://www.ug.dk/Uddannelse.aspx?article\\_id=udb-paedagog#q4](http://www.ug.dk/Uddannelse.aspx?article_id=udb-paedagog#q4), besøgt 20.05.06.

<http://www.delod.dk/forud/afel.htm>, besøgt 20.05.06.

[http://www.uddannelsesstatistik.dk/pls/www\\_ndb/ndb?z\\_action=tabel&z\\_rapportid=53378569](http://www.uddannelsesstatistik.dk/pls/www_ndb/ndb?z_action=tabel&z_rapportid=53378569),

besøgt 20.05.06.

<http://www.ats.dk/?side=800>, besøgt 20.05.06.

[www.aaanet.org/stmts/ethstmnt.htm](http://www.aaanet.org/stmts/ethstmnt.htm), besøgt 20.05.06.

## Bilag1 : Forudsætninger for Ansvar for egen læring

### 10 forudsætninger for Ansvar for egen læring

1. Viden om læreprocessen generelt og især egen læreproces
2. Viden om kilders eksistens og brugen af disse
3. Viden om læring via samarbejde med andre
4. Evne til at kontrollere egen arbejdstid og –indsats
5. Viden om målet for læreprocessen – og kriterier for hvad der er godt og dårligt i forhold til målet
6. Evne til at se virkeligheden bag stoffet
7. Viden om hvordan resultatet af lærings-arbejdet præsenteres
8. Motivation for at lære og udholdenhed
9. Selvtillid og personlig tryghed
10. Evne til at udnytte egen kreativitet

([www.delod.dk](http://www.delod.dk))

Anm.: Bilaget er inspireret af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse – Syd's hjemmeside [www.delod.dk](http://www.delod.dk) , som refererer til Ivar Bjørgen. Punkterne uddybes i Bjørgen 1991: 42-49.